



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Políticas Públicas para a Educação do Campo no
estado de São Paulo: impactos, repercussões,
contradições e perspectivas**

Elianeide Nascimento Lima

São Carlos/SP

2014



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Políticas Públicas para a Educação do Campo no estado de São Paulo: impactos, repercussões, contradições e perspectivas

Elianeide Nascimento Lima

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Educação da Universidade Federal de São
Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção
do título de Doutora em Educação

Orientador Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto

São Carlos/SP

2014

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

L732pe

Lima, Elianeide Nascimento.

Políticas públicas para a educação do campo no estado de São Paulo : impactos, repercussões, contradições e perspectivas / Elianeide Nascimento Lima. -- São Carlos : UFSCar, 2014.
268 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2014.

1. Políticas públicas. 2. Educação do campo. 3. Estado. I. Título.

CDD: 370 (20^a)



Programa de Pós-Graduação em Educação
Comissão Julgadora da Tese de Doutorado de

Elianeide Nascimento Lima

São Carlos 28/02/2014

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto

Prof^a. Dr^a. Maria Cristina dos Santos Bezerra

Prof. Dr. Manoel Nelito Matheus Nascimento

Prof. Dr. Marcos Cassin

Prof. Dr. Fábio Fernandes Villela

Aos meus grandes amores companheiros de toda hora, João e Beatriz

Aos meus queridos pais Geraldo e Maria José

A todos que sonham e lutam por um mundo melhor

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto, pela disponibilidade, paciência que orientou este trabalho;

Ao meu querido esposo João pelo carinho, apoio e incentivo em todos os momentos, sempre acreditando em mim;

A minha filha Beatriz, pelo amor, paciência e compreensão nos momentos de ausências;

Aos meus pais, Geraldo e Maria José, pelo amor incondicional;

A CAPES ([Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior](#)) pela concessão da bolsa de doutorado;

Aos colegas e companheiros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo (GEPEC): Prof^a Maria Cristina Bezerra, Prof. Marcos Cassin, Prof^a Katia Caiado, Prof. Fabio Vilela, Prof. Nelito e amigos/companheiros: Júlia, Mônica, Cleivane, Jaqueline, Adriana, Samila, Miriam, Ana Carolina, Zé e Ana Flavia, pelos momentos de debate, de trocas que contribuíram e enriqueceram este trabalho;

A querida colega Júlia Rosa Manzini por ter me auxiliado nas entrevistas

Aos funcionários do PPGE/ UFSCar (Programa de Pós-Graduação em Educação) pela disponibilidade e ajuda em todo o processo;

A todos os gestores, professores, coordenadores e técnicos, que se disponibilizaram a colaborar com esse trabalho, nos concedendo gentilmente parte do seu tempo.

“A nossa é uma época que nos desafia e exige respostas ousadas, gestos generosos e reflexões teóricas inovadoras”
(Marco Aurélio Nogueira)

“Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma vez só, conscientemente ou não o objetivo de uma transformação qualitativa. É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa significativamente diferente”
(Mészáros)

RESUMO

A presente tese teve por objetivo entender as relações entre Estado e políticas públicas de Educação do Campo, e como essas são implementadas no estado de São Paulo. Para tanto, foi feito uma incursão pela teoria de Estado em Marx e Gramsci a fim de fazer um contraponto ao modelo capitalista de Estado, especificamente em sua vertente neoliberal. Além disso, investigou-se como as políticas em Educação vêm se constituindo em nosso país, identificando os compromissos neoliberais nas atuais políticas no âmbito federal, e como o estado de São Paulo tem lidado tanto com as políticas de educação advindas do governo federal, quanto como tem lidado com a educação e a educação no campo. Fez-se necessário pesquisar documentos oficiais e produções científicas acerca desses assuntos, bem como entrevistar educadores (professores, coordenadores, secretários municipais de educação, no estado de São Paulo) a fim de entender o impacto das políticas públicas federais de Educação do Campo sobre a educação no campo do estado de São Paulo.

Palavras-chave: Estado; Políticas públicas em educação; Educação do Campo.

ABSTRACT

This thesis aimed to understand the relationships between State and public policies for Field Education, and how they are implemented in the State of São Paulo in Brazil. To do so, it was made an incursion into the State theories on Marx and Gramsci in order to make a counterpoint to the capitalist model of State, specifically in its neoliberal strand. In addition, it was investigated how Education policies have been established in our country, identifying the appointments in the present neoliberal policies within federal level, and how the State of São Paulo has dealt both with the prescribed education policies of the federal Government, as well as how it has been dealing with education and field education. It was necessary search for official documents and scientific productions about those topics, as well as interviewing educators (teachers, coordinators, municipal secretaries of education, in the State of São Paulo) in order to understand the impact of federal public policies for field education on the field education in the State of São Paulo in Brazil.

Keywords: State; Public policies in education; Field education.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Sujeitos que participaram das entrevistas, distribuídos por função exercida, municípios, meso e microrregiões 161

LISTA DE SIGLAS

ABAG - Associação Brasileira de Agronegócio
CENP- Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CGEC - Coordenação Geral de Educação do Campo
CNBB – Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
CONEC- Comissão Nacional de Educação do Campo
CONTAG - Confederação dos Trabalhadores da Agricultura
CNA - Confederação Nacional da Agricultura
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNER - Campanha Nacional de Educação Rural
ENERA- Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária
FHC- Fernando Henrique Cardoso
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FONEC- Fórum Nacional de Educação do Campo
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDESCOLA - Fundo de Fortalecimento da Escola
GPT - Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEB – Movimento de Educação de Base
MEC - Ministério da Educação e Cultura
MAB -Movimento dos Atingidos pelas Barragens
MMC - Movimento das Mulheres Camponesas
MPA -Movimento dos Pequenos Agricultores
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

PAR – Plano de Ações Articuladas

PCNS – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

PEC- Programa de Educação Continuada

PEA- Programa Escola Ativa

PROFIC- Programa de Formação Integral da Criança

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego

PROINFO- Programa Nacional de Tecnologia Educacional

PRONACAMPO- Programa Nacional de Educação do Campo

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PT - Partido dos Trabalhadores

REMEC- Representação do MEC

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SDT – Secretaria de Desenvolvimento Territorial

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SESu – Secretaria de Educação Superior

TCH - Teoria do Capital Humano

UFPA - Universidade Federal do Pará

UNB – Universidade de Brasília

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundos das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

Dedicatória	
Agradecimentos	
Epígrafes	
Resumo	
Abstract	
Lista de Siglas	
Introdução	15
1- Estado, Políticas Públicas e Educação no contexto do capitalismo atual: uma introdução ao debate	22
1.1 Preâmbulo	22
1.2 Concepções de Estado capitalista e socialista e a opção por uma leitura marxista de Estado	23
1.2.1 Um breve panorama da teoria liberal de Estado	25
1.2.2 Alguns aspectos fundamentais da teoria marxista de Estado	29
1.2.3 A concepção de Estado marxista em Lenin	40
1.2.4 Algumas ampliações do pensamento marxista sobre o Estado	45
1.2.4.1 Antonio Gramsci e a teoria ampliada de Estado	47
1.2.4.2 O pensamento gramsciano de Estado na interlocução com as políticas públicas em Educação	52
1.3 Políticas públicas: situando o debate	54
1.3.1 O Estado capitalista e o papel ideológico das políticas públicas: um percurso histórico e crítico	59
1.3.1.1 Crise e reestruturação capitalista (1970) - breve histórico	60
1.3.2 A reforma do Estado Brasileiro e as políticas públicas nos anos de 1990	69
1.4 As reformas educacionais brasileiras dos anos de 1990	74
1.4.1 As Políticas Públicas educacionais do Governo Lula: um caminhar para o mesmo lugar	84
1.5 Políticas públicas para a Educação: o viés neoliberal norteador as práticas educacionais e de formação do trabalhador	88
2 Políticas públicas e Educação do Campo: elementos para um debate	92

2.1	Preâmbulo	92
2.2	Da Educação rural a Educação do campo: a construção de uma trajetória	94
2.3	A emergência do paradigma da educação do Campo na década de 1990 – possibilidades e contradições	102
2.3.1	A educação do campo sob o olhar do movimento social: perspectivas teóricas e práticas	112
2.3.2	O Estado e as políticas públicas para a Educação do Campo: legislação, programas e projetos	124
2.4	Novos elementos ao debate das políticas públicas para a educação do campo	142
3	Educação do campo no estado de São Paulo: uma análise da implementação de políticas educacionais	149
3.1	Preâmbulo	149
3.2	Políticas para a educação do campo no Estado de São Paulo: algumas notícias históricas	150
3.3	Concepção de Educação do Campo presente nos depoimentos de secretários municipais, coordenadores e professores que atuam em escolas do campo no estado de São Paulo	160
3.3.1	Desenvolvimento das entrevistas	163
3.3.1.1	Organização e análise dos dados	163
3.3.1.2	Município “A”	164
3.3.1.3	Município “B”	176
3.3.1.4	Município “C”	189
3.3.1.5	Município “D”	191
3.3.1.6	Município “E”	193
3.3.1.7	Município “F”	212
3.3.1.8	Município “G”	215
3.3.1.9	Município “H”	217
3.3.1.10	Município “I”	219
3.3.1.11	Município “J”	220
3.3.1.12	Município “K”	228
3.4	Considerações gerais em torno da existência de políticas públicas de educação do campo no estado de São Paulo	229

4 Considerações finais: Educação do Campo como retórica do Estado e a Educação no campo necessária	234
4.1 Preâmbulo	234
4.2 As políticas de Educação do Campo são políticas de Estado?	236
4.3 Inter-relações entre educação, escola e o modelo de Estado proposto por Gramsci	240
4.4 Educação do Campo e retórica do Estado	244
Referências	248
Apêndices	263

Introdução

O tema “Políticas Públicas para a Educação do Campo” tem se mostrado como altamente relevante e extremamente necessário no debate atual em função de ser o terreno no qual ocorrem diálogos, conflitos e correlações de forças entre os movimentos sociais, sindicais e os discursos e ações do Estado. Este, por meio da implementação dessas políticas, direcionam desde a formação do educador do campo até o futuro profissional dos trabalhadores e de seus filhos. Mas, a questão fundamental, diz respeito não ao direcionamento em si, e sim se este direcionamento reflete, e em que medida, as necessidades, reivindicações e proposições dos próprios trabalhadores à educação do campo. Possíveis respostas a essa questão exigem o descortinar de algumas dimensões importantes que, em certo sentido, podem ser vistas como dimensões complementares que nos ajudam a entender a complexidade daquele terreno que ora me proponho a trilhar.

Partimos da hipótese que a concepção de Estado e de educação do campo, presente nas políticas públicas para a educação do campo estão alicerçadas nas concepções filosóficas e práticas liberais e neoliberais, que se explicitam nas contradições, nas funções sociais do Estado que não cumpre a responsabilidade de atender as reivindicações da classe trabalhadora do campo expressos pelos movimentos sociais de luta social do campo, e se expressa também, nas bases teórico-epistemológicas e pedagógicas dos programas de governo.

Pensamos ainda, que ao se institucionalizarem as demandas e bandeiras dos movimentos sociais do campo, configurando-se em políticas públicas e assumidas pelo Estado, tais demandas descaracterizam de sua essência, sendo controladas e ressignificadas pelo Estado, de forma a não contrariar os interesses elitistas. Além disso, a falta de vontade política e descompromisso de alguns governantes de estados e municípios faz com que as políticas não alcancem materialidade efetiva nas escolas do campo brasileiras.

Nesse sentido, como dimensões a serem discutidas para possíveis respostas à questão-chave, temos:

- 1) a presença, nos documentos oficiais gerais (especificamente as cartas constitucionais e as leis de diretrizes e bases da educação nacional), de alguma referência direta ou indireta à educação do campo;
- 2) as ênfases, indicações e propostas escritas em documentos oficiais acerca de como implementar e do que deve conter uma educação do campo;

- 3) as ações organizadas dos movimentos sociais e sindicais dos trabalhadores que pensam uma educação do campo que se contraponha ao modelo oficial;
- 4) os embates políticos entre governo e trabalhadores em torno da educação do campo, e os resultados práticos desses embates, ou seja, a oficialização dos discursos e perspectivas de educação do campo e a implementação de políticas para os trabalhadores e seus filhos;
- 5) os compromissos e alianças assumidos por parte dos governos e que exercem uma determinação fundamental tanto na letra quanto na forma de materializar a formação de trabalhadores que vivem e atuam no campo;
- 6) a visão de quem está no cerne de todas essas questões: os próprios educadores, entendidos aqui como professores, gestores escolares e gestores municipais.

Como se vê, temos uma intrincada malha de relações, e tais relações são frequentemente conflituosas e nem sempre geram benefícios reais aos trabalhadores tendo em vista que os compromissos assumidos pelo Estado não coincidem com as necessidades e demandas da classe trabalhadora.

Esse último aspecto é de fundamental importância, uma vez que “Estado” é uma expressão igualmente pluridimensional e que precisa ser entendida. Na presente tese, as análises realizadas partirão do Estado como o Estado de classe, de caráter neoliberal, a fim de entendermos de que forma este se constitui em um complexo determinante das políticas de educação do campo a serviço das elites; portanto, pensaremos o Estado a partir de uma perspectiva marxista.

Assim, “Políticas Públicas para a Educação do Campo” será uma expressão destrinchada a fim de que possamos entendê-la quanto às dimensões “política pública” e “educação do campo”. Em outras palavras, faremos algumas digressões em torno do significado de “política pública”, propondo que esta expressão guarda diferenças marcantes em relação a “política de Estado” e “política de governo”, e faremos incursões históricas a fim de demonstrar que “educação do campo” guarda diferentes entendimentos que vão desde o discurso oficial do Estado e dos governos até o discurso dos movimentos sociais dos trabalhadores.

Todo esse percurso, até aqui resumido, oferecerá elementos ao questionamento da presença de políticas públicas para a educação do campo no estado de São Paulo. Essa opção de recorte que terá como pano de fundo toda uma discussão e contextualização histórica da luta por uma educação do campo no Brasil, deve-se aos seguintes fatores:

- 1) A partir do I ENERA (I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária) ocorrido em julho de 1997, uma nova conjuntura se formou a partir das lutas dos movimentos sociais

do campo e que culminaram em ações organizadas e maior poder de pressão e reivindicação junto aos setores governamentais¹. Essas pressões e reivindicações, dentro de um contexto sociopolítico a ser destacado no capítulo 2, abriram espaço e visibilidade para um “diálogo” que não mais poderia ser evitado ou menosprezado, entre governo federal e trabalhadores do campo, acerca do modelo de educação existente e do modelo de educação que refletisse as aspirações desses trabalhadores;

2) O lançamento de documentos que deram voz às reivindicações sociais dos trabalhadores do campo, enfatizando uma educação diferenciada, e que serviram de ponta de lança para outros documentos, desta vez no âmbito do governo federal, que divulgavam as bases de uma política educacional para o campo;

3) As proposições federais, refletindo em parte e algumas vezes equivocadamente as aspirações dos movimentos sociais do campo, previam adesões e ações por parte dos estados e municípios em torno da implementação de propostas que visavam repaginar a situação social da educação no campo;

4) Apesar de um contexto crescente de adesão de estados e municípios, até o ano de 2013, não houve uma adesão do estado de São Paulo às políticas públicas de educação do campo, e os municípios também não aderiram em massa, resumindo-se a algumas ações pontuais que visam muito mais à obtenção de financiamentos extras do que propriamente à mudança do cenário educacional e político do campo;

5) por ser o estado de São Paulo a unidade federativa mais economicamente desenvolvida da nação, e pelo seu destaque no cenário sul-americano, a ausência de adesão expressiva às políticas públicas de educação do campo trazem repercussões importantes no cenário político e social de nosso país;

6) Apenas muito recentemente têm surgido estudos, em nível de pós-graduação, que se debruçam sobre alguns aspectos relativos à educação do campo em alguns municípios do estado de São Paulo. Desse modo, a presente tese visa ampliar esses “achados” e consolidar análises acerca da efetivação de políticas públicas em São Paulo, apontando rumos e perspectivas futuras.

A opção por analisar o andamento de políticas públicas para a educação do campo no estado de São Paulo não deve ser entendida como uma análise isolada do contexto nacional, e

¹ Como veremos ao longo dos capítulos 1 e 2 da presente tese, a rigor o marco de 1997 é fruto de uma série de lutas anteriores, da participação ativa dos movimentos sociais do campo. Mas, para efeito de justificativa, na Introdução da tese apenas destacamos o ENERA como o deflagrador de um debate mais visível no cenário político nacional.

nem faria sentido se assim o fosse, tendo em vista que o entendimento ampliado do que se passa neste estado está diretamente relacionado aos aspectos políticos, sociais e ideológicos que marcam o embate entre exploradores e explorados em nosso país. Por outro lado, as últimas eleições municipais (realizadas no último trimestre de 2012) apontam para uma nova configuração política no estado de São Paulo, o que sinaliza a necessidade de olhar mais detidamente as ênfases que os municípios darão às políticas de educação do campo e em que medida tais ênfases, se ocorrerem, estarão articuladas de forma mais distante ou mais próxima com as elites agrárias ou com os movimentos sociais do campo.

Diante do exposto, e tendo em vista o necessário avanço que uma tese impõe, apresentamos a seguir os objetivos do presente trabalho.

OBJETIVO GERAL:

Articular uma análise crítica das políticas públicas para a educação do campo no estado de São Paulo, a fim de identificar impactos, repercussões e perspectivas no contexto educacional.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1. Problematicar a definição de “políticas públicas” e de “políticas públicas de educação do campo”, contrapondo-as aos conceitos de “políticas de Estado”, e “políticas de governo”;
2. Historiar de forma crítica as articulações e embates políticos que geraram as atuais políticas de educação do campo no Brasil;
3. Identificar os avanços consolidados com as experiências educacionais oficiais para o campo no estado de São Paulo;
4. Identificar os impactos e repercussões no contexto educacional do campo, a partir das experiências educacionais e propostas oficiais;
5. Analisar as bases filosóficas e políticas de educação para o campo presentes nas propostas oficiais, identificando avanços, abrangências e limitações;
6. Apontar perspectivas futuras diante do quadro político e do contexto social e histórico atual.

METODOLOGIA:

A pesquisa realizada envolveu incursões na análise de documentos e textos produzidos em três âmbitos: textos acadêmicos; documentos oficiais; documentos dos movimentos sociais que atuam direta e indiretamente na educação do campo, bem como entrevista com

sujeitos diretamente envolvidos na gestão, implementação, vivência e avaliação de propostas educacionais para o campo.

A literatura levantada acerca da temática em estudo, assim como o referencial teórico adotado (o materialismo dialético) nos instrumentalizou no sentido de analisarmos o terreno sociopolítico e cultural em que as políticas de educação do campo foram e estão sendo gestadas. Isso nos possibilitou entender que as políticas públicas de educação do campo, a despeito do protagonismo dos movimentos sociais no processo de mobilização, discussão e proposição, trazem marcas profundas do projeto neoliberal de adequação da educação ao mercado de trabalho, uma estratégia de conformação da escola à ordem capitalista.

Constatamos que a política de educação do campo, empreendida pelo Estado, tem se resumido a programas, projetos e ações pontuais, carregadas de contradições, pois são políticas afirmativas insuficientes. Os documentos oficiais dessa política apresentam e discutem aspectos fundamentais para o delineamento de ações educacionais no campo. Entretanto, o que se tem, na prática, são avanços em termos de discursos, e a permanência de uma visão capitalista de preparação de mão de obra qualificada. Percebemos que existe uma grande distância da política macro do CNE/MEC e a política micro no plano local, nos municípios, particularmente no estado de São Paulo. Além disso, muitos estados e grande parte dos municípios não alteraram as políticas públicas destinadas ao campo.

As etapas de coleta e análise dos dados, descritas a seguir, não foram estanques e não seguiram necessariamente uma ordem temporal, algumas vezes ocorrendo simultaneamente em alguns momentos ou retomadas após o início de outra etapa. O detalhamento da coleta e análise é o que se segue:

Etapas 1: Análise de documentos acadêmicos, oficiais e de movimentos sociais. Nesta etapa, consultamos dissertações, teses e artigos acadêmicos, documentos oficiais e dos movimentos sociais, produzidos em períodos significativos de nossa história política, social e educacional, os quais permitem resgatar o contexto e clima das políticas oficiais e das propostas de educação para o campo. As informações foram organizadas da seguinte forma: contexto social e político no campo educacional; propostas analisadas; pontos convergentes e divergentes; aspectos filosóficos e metodológicos das propostas analisadas; críticas às propostas; avaliações e repercussões das propostas implementadas; sintonia das propostas com as necessidades do trabalhador do campo.

Etapa 2. Entrevista com diversos sujeitos. Contactamos indivíduos que participaram ou participam da formulação, implementação, vivência e avaliação de políticas públicas e de propostas educacionais para o campo. Dentre os sujeitos, entrevistamos gestores, professores e pesquisadores. As entrevistas foram gravadas com a devida permissão dos sujeitos. As falas foram confrontadas com as propostas educacionais analisadas. Um roteiro com questões abertas pode ser verificado em anexo. Maiores detalhes serão dados no capítulo 3.

Etapa 3. Visitas a escolas do campo. Na medida do possível, visitamos algumas unidades educacionais, como escolas de assentamento, escolas do campo municipais. Esta etapa ocorreu em articulação com a Etapa 2.

Etapa 4. Análise dos dados. Os dados foram analisados tendo em vista os objetivos da pesquisa, a discussão foi realizada com base na literatura utilizada. Os discursos presentes nos documentos, bem como as falas dos entrevistados, foram articulados criticamente com base no referencial teórico adotado.

Etapa 5. Redação da tese. Esta é uma tese, que tem por intenção, denunciar os compromissos da classe hegemônica com a desarticulação e desmobilização dos trabalhadores e com a tentativa de implantar modelos educacionais que não respeitam as necessidades e os anseios dos trabalhadores/as do campo.

A tese foi organizada em quatro capítulos, a saber:

O capítulo 1 - está estruturado em três seções. Na primeira, apresentamos duas concepções antagônicas de Estado, optando-se por uma visão marxista que será o terreno das reflexões e análises ao longo da tese. Na segunda seção, fizemos um percurso histórico em torno do modelo capitalista de Estado até se chegar às proposições de políticas públicas. Analisamos criticamente o papel do Estado capitalista na articulação de políticas públicas, destacando determinações históricas e políticas que culminaram no atual contexto de políticas públicas de caráter neoliberal. Apresentamos, ainda, propostas de definição, diferenciação e articulação de “política pública”, “política de Estado” e “política de governo”. Na terceira seção, foi articulado um conjunto de reflexões críticas em torno das configurações das políticas públicas no Brasil a partir da década de 1990, destacando como o Estado brasileiro

vem pautando tais políticas marcadamente a serviço das elites, visando assim, dar esteio suficiente à análise sobre políticas públicas para a Educação do Campo, objeto do capítulo 2.

No capítulo 2- destacamos especificamente a história e a constituição de políticas públicas de educação do campo. Fizemos descrição e a análise de políticas públicas de educação do campo, em suas relações com o movimento global do capital, no intuito de detectar mediações e descortinar contradições que se manifestam na gestão e na implementação de tais políticas. Buscamos conhecer as bases norteadoras dos programas, projetos que compõe a Política Nacional de Educação do Campo, sem, contudo, perder de vista as chamadas questões de fundo, as quais denunciam as intenções das decisões tomadas, as escolhas feitas, os caminhos e as estratégias adotadas para implementação.

No capítulo 3 – empreendemos uma análise das políticas públicas de Educação do Campo no estado de São Paulo. Num primeiro momento fizemos um resgate histórico das políticas para o meio rural que os sucessivos governos vêm empreendendo notadamente a partir do período do regime civil militar, demonstrando que o modelo neoliberal já se fazia presente a partir dessa época e, em grande medida, irá ditar as mudanças no sistema educacional daí em diante. No intuito de averiguar na prática, como as políticas de educação do campo, indicadas na esfera federal, repercutem na esfera estadual e municipal, e de que maneira e em que medida tais políticas são encampadas pelo governo estadual e como entram nos municípios que possuem escolas do campo, apresentamos e analisamos em seguida as entrevistas feitas com secretários municipais, diretora de escola, coordenadora e professores.

Já no **capítulo 4** fizemos a culminância da tese, retomando o objetivo geral e apontando rumos e perspectivas futuras à constituição de políticas públicas para a educação do campo.

CAPÍTULO 1

Estado, Políticas Públicas e Educação no contexto do capitalismo atual: uma introdução ao debate.

1.1 Preâmbulo

Estado e políticas públicas são dois temas que remetem a diferentes abordagens e a práticas diversificadas. São temas que trazem, intrinsecamente, um convite a reflexões em torno da produção da história humana e de seus produtores. Em última instância, são temas que estão atrelados à concretude das práticas de vida e de produção material; em outras palavras, estão atrelados ao modo de produção de vida material. Olhar para a relação entre Estado e políticas públicas, portanto, exige um caminhar inicial em torno da organização social que é, por sua vez, histórica. Por esses motivos, no primeiro capítulo optamos por fazer um percurso analítico em torno de questões conceituais acerca da formação e função do Estado, as inter-relações com a sociedade civil e as implicações políticas que daí decorrem para o entendimento do contexto e das perspectivas ideológicas que estão por trás das políticas públicas. A inter-relação entre Estado e políticas públicas, apresentada neste capítulo, pretende oferecer elementos teórico-conceituais e históricos ao entendimento de como as políticas públicas adentram o campo da Educação e, em particular, da Educação do campo que será objeto deste estudo e será tratada mais especificamente no segundo capítulo.

O caminho a ser percorrido neste capítulo não é original, no sentido de que o tema ‘Estado e políticas públicas’ já foi amplamente debatido por diversos autores, pautados em correntes filosóficas e sociológicas que se aproximam ou se distanciam em suas análises. De qualquer forma, defendemos que refazer o caminho é, em termos dialéticos, qualitativamente diferente de repetir os mesmos passos já dados. Refazer o caminho já percorrido se constitui em um exercício que envolve, ao mesmo tempo, identificar posições contrárias entre si e fazer opções políticas que estejam a serviço de uma transformação do modo de vida material dos homens. Ao refazermos os caminhos trilhados já não partimos do mesmo ponto, pois estaremos impregnados de outras vivências e elaborações que nos possibilitarão aportes diferenciados dos anteriores.

Como consequência da proposta apresentada neste capítulo, pretendemos sedimentar um terreno fecundo ao entendimento do que são as políticas públicas para a Educação do Campo, quais seus impactos e as implicações que conseguimos vislumbrar.

1.2 Concepções de Estado capitalista e socialista e a opção por uma leitura marxista de Estado

Desde a Antiguidade até os dias atuais, a questão do Estado tem sido tomada como objeto das reflexões e preocupações dos homens. Apesar de algumas correntes teóricas afirmarem o contrário, o Estado nem sempre existiu. Houve um período na história da humanidade, o qual Marx denominou de comunismo primitivo - em que não existia Estado, uma época em que se vivia da ajuda mútua. Logo após esse período, a história passou a ser marcada por grupos que se mantinham no poder à custa de outros grupos, cerceados por mecanismos de controle e dominação. Se remontarmos aos primórdios de nossa civilização ocidental, encontraremos relatos de povos organizados em castas, povos organizados em hierarquias sociais, e a figura de dominantes e dominados vai apenas se metamorfoseando até os dias atuais. Olhando sob esse prisma, podemos facilmente incorrer no equívoco da naturalização do opressor e do oprimido. No entanto, acreditamos que a diáde ‘dominante-dominado’ não é necessariamente o padrão único de interação. Essa perspectiva nos abre a possibilidade de desconfiar da naturalização das ações humanas. Os homens detêm uma característica fundamental que os diferencia dos demais animais: produzem cultura e, portanto, produzem ideologia. Além disso, produzem diversidade cultural e ideológica. E mais que isso, estão no mundo e produzem o próprio mundo. Seu passado, seu presente e seu futuro estão irremediavelmente relacionados, de tal forma que podem, por assim dizer, construir e reconstruir suas formas de vida material.

Desse modo, podemos olhar para a história da humanidade a partir de outra perspectiva que não a naturalizante; podemos olhar a partir de uma perspectiva dialética e assim identificar as características que se repetem e as possibilidades de mudança a partir dessas mesmas características. Essa é a perspectiva que adotamos ao longo deste trabalho.

Isso dito arriscamos-nos a afirmar que pensar a história da humanidade implica necessariamente em olhar para um produto cultural tipicamente humano: o Estado. Este se tornou um dos termos mais debatidos cotidianamente, e especialmente nas últimas décadas, com a globalização neoliberal, é um tema corrente nos mais variados discursos. No entanto, o que se percebe é que em geral, pouco se discute sobre os antecedentes históricos da formação

do Estado, sua origem, significado e funcionamento. Como bem aponta, Hirsch (2010) “à primeira vista parece ser evidente o que ele significa. Mas um exame mais cuidadoso mostra diferentes compreensões sobre ele” (p. 9). Existem, pois, muitas teorias diferentes que versam sobre variados aspectos do Estado:

Às vezes, apresenta-se a opinião de que o Estado seria a corporificação do bem comum ou mesmo uma instituição do povo auto-organizado, como expressa a frase “O Estado somos nós”. Entretanto, face à experiência do dia a dia isso não é convincente. Como se falar de bem comum quando frequentemente poderosos interesses particulares se fazem presentes no Estado? (HIRSH, p. 9, 2010)

Diversos teóricos, de correntes teóricas diversas, na tentativa de apreender esse fenômeno Estado, têm apresentado abordagens diferenciadas acerca da origem, natureza e função do Estado. Tendo em vista que teorias não são neutras e que frequentemente podem servir aos interesses de classe, mesmo que não tenham sido gestadas com esse objetivo, é importante destacar que o tratamento teórico dado ao Estado vai variar segundo conjunturas políticas, econômicas e as relações de força que se estabelecem entre os diferentes sujeitos sociais.

Há declaradamente duas posições antagônicas acerca do Estado. Uma é a posição capitalista. A outra é a posição socialista. Entre a primeira e a segunda, encontraremos diferentes matizes. A primeira posição, em voga atualmente por meio das proposições neoliberais, tem se tornado cada vez mais hegemônica não por ser uma opção melhor para a classe trabalhadora, mas por se impor por meio de mecanismos sutis ou explícitos de exploração e controle social. A segunda posição tem sido apontada pelos defensores da primeira, como enfraquecida ou mesmo derrotada; mas quem a anuncia desse modo é exatamente a classe dominante que, por razões óbvias, procede de modo a manter submissa e desmobilizada a classe dominada.

Não é nossa pretensão fazer uma digressão analítica a partir das teorias clássicas do Estado. Nossa intenção é demarcar o arcabouço conceitual que sustentará as nossas análises nesse trabalho, a concepção marxista de Estado², para a qual este é uma relação historicamente determinada, uma relação de dominação e subordinação, uma relação mantida entre as classes sociais diferentes e antagônicas entre si. Esta concepção claramente se contrapõe a uma concepção burguesa de Estado – que o julga acima da luta de classes. Nesse

² Necessariamente partiremos da concepção marxiana de Estado, a fim de assumir uma concepção marxista de Estado que apoiará e sustentará as discussões apresentadas nesta tese.

sentido, a proposição dada por Marx de que “a história de todas as sociedades existentes até hoje é a história da luta de classes” (MARX, 1967, p. 102) lança luz sobre o estudo do Estado e dá apoio à análise que desenvolveremos e que parte de um ponto de vista de classe, contrapondo-se ao apregoador “fim da luta de classes” defendido por teorias neoliberais. A análise aqui proposta partirá das contribuições do pensamento marxiano e terá como fundamento principal as ideias elaboradas por Antonio Gramsci.

1.2.1-Um breve panorama da teoria liberal de Estado

É comum encontrarmos em autores a afirmação de que o Liberalismo não tem uma data precisa, atribuindo seu surgimento no processo de transição do feudalismo para o capitalismo. As ideias liberais foram, assim, geradas a partir do surgimento de uma nova sociedade econômica - a sociedade capitalista, no final da Idade Média. A elaboração do Liberalismo como doutrina legitimou a nova ordem, estabelecendo novas bases de poder, novas relações entre os homens, colocando o indivíduo acima dos direitos divinos. “O poder e o conhecimento já não eram mais herdados pelo direito de nascimento; eram adquiridos (...). Agora, os direitos humanos eram uma nova versão do direito de nascimento”. (CARNOY, 1988, p. 23). A doutrina liberal rompe com a ordem divina da sociedade feudal, atribuindo todo o poder político e econômico aos homens, embora, conforme destaca Carnoy (1988), os teóricos dessa doutrina, ainda “conservaram as bases ‘divinas’ para o exercício do poder: o bem comum” (p. 24).

Nesse contexto, é que surgem as teorias do Estado Liberal, tendo como pano de fundo, a preocupação em cimentar uma nova realidade, uma nova organização do Estado, baseada em um novo conceito de homem e sociedade. Um Estado assente nos direitos individuais e na ação em favor do “bem comum”, tendo por tarefa agir como um mediador, um civilizador, controlador das paixões humanas. Além disso, é atribuída ao Estado a função de garantir o funcionamento de um mercado livre na sociedade civil.

Um ponto fundamental e característico das ideias liberais diz respeito à defesa da liberdade política e econômica, e neste sentido sustenta a tese do governo limitado, da interferência mínima do Estado nos assuntos econômicos e na vida das pessoas. A finalidade é, pois, assegurar a liberdade individual e a propriedade privada. Os princípios básicos do Liberalismo podem ser assim sintetizados: Liberdade; defesa da propriedade privada; limitação do poder do Estado; e individualismo.

Os principais teóricos representantes do liberalismo clássico, são: John Locke (1632-1704), Montesquieu (1689-1755), Kant (1774-1804), Adam Smith (1723-1790), Humboldt (1767-1835), Benjamin Constant (1767- 1830), Alexis Tocqueville (1805-1859) e John Stuart Mill (1806-1873).

Desses teóricos, John Locke, é considerado o pai do liberalismo e do individualismo liberal, graças à sua obra “Dois tratados do governo civil”, publicada no final do século XVII. Por esse motivo, nos deteremos somente a discorrer sobre ele. No primeiro tratado, Locke empreende uma crítica contundente ao Estado pautado na escolha divina, e refuta o poder absolutista do rei; e, no segundo tratado, discorre sobre a origem, extensão e objetivo do governo civil.

John Locke foi o primeiro teórico liberal, que estabeleceu a teoria dos direitos naturais do homem - jusnaturalismo³. Ele defendia que o homem era naturalmente livre e proprietário de sua pessoa e de seu trabalho, acreditava ainda que a terra era uma doação divina a todos os homens. No entanto, segundo Locke, ao trabalhar na terra, o homem tornava-a sua propriedade, estabelecendo sobre ela um direito próprio. Podemos inferir a partir daí, que para Locke o trabalho era o fundamento originário da propriedade privada. Nesse entendimento, Locke vai defender a preservação da propriedade privada e a necessidade de leis que controlassem o estado de natureza dos homens:

O estado de natureza tem para governá-lo uma lei de natureza, que a todos obriga; e a razão, em que essa lei consiste, ensina a todos aqueles que a consultem que, sendo todos iguais e independentes, ninguém deveria prejudicar a outrem em sua vida, saúde, liberdade ou posses (LOCKE, 1998, p. 384).

Ainda segundo o autor:

[...] o governo civil é o remédio adequado para as inconveniências do estado de natureza, que certamente devem ser grandes; quanto aos homens é facultado serem juízes em suas próprias causas, pois é fácil imaginar que aquele que foi injusto a ponto de causar injúria ao irmão dificilmente será justo o bastante para condenar a si mesmo por tal (LOCKE, 1998, p. 392).

³ Pode-se definir o jusnaturalismo como “a doutrina segundo a qual existem leis não postas pela vontade humana – que por isso mesmo precedem à formação de todo o grupo social e são reconhecíveis através da pesquisa racional – das quais derivam, como em toda e qualquer lei moral ou jurídica, direitos e deveres que são, pelo próprio fato de serem derivados de uma lei natural, direitos e deveres naturais.” (BOBBIO, 2005, p. 12).

Para Locke, a liberdade e a igualdade fazem parte do estado de natureza do homem. A vida, a liberdade e os bens são considerados por ele, como direitos naturais do ser humano. Ele acreditava ainda, ser a propriedade, um direito natural do indivíduo, criada juntamente com o Estado, não podendo o Estado, retirar esse direito natural do indivíduo.

Na defesa da propriedade privada, Locke vai propor um *contrato social*, um pacto de consentimento, segundo o qual o Estado é constituído para preservar e consolidar os direitos individuais de cada homem. Nesse sentido, o Estado liberal teria a função de garantir e conservar os direitos naturais do indivíduo. Vale comentar que o contratualismo, parte da noção de igualdade entre os homens.

Essas ideias de Locke, especialmente a doutrina do jusnaturalismo que teve grande alcance e aceitação por parte dos teóricos liberais, foram utilizadas inclusive como base nas Declarações dos Direitos dos Estados Unidos (1776) e na Revolução Francesa (1789).

Na doutrina dos direitos naturais, segundo Locke, encontraria os valores da liberdade, igualdade, individualismo e propriedade, valores tão caros às ideias liberais. Faz-se necessário, no entanto, esclarecer o conceito e sentido que cada um desses valores assume no contexto das ideias liberais.

- O conceito de liberdade, na visão liberal significaria a liberdade de pensamento, expressão e religião. É importante destacar que a liberdade sustentada pelo Liberalismo se situa no contexto da propriedade;
- A propriedade privada é um princípio fundamental do pensamento liberal, pois por meio dela é possível a preservação das relações capitalistas de produção. Vale ressaltar que para os liberais, a propriedade privada não é acessível a todas as pessoas, apenas uma minoria que usufrui dos benefícios da propriedade privada. Assim, ao trabalhador sobra a liberdade de vender a sua força de trabalho para sobreviver. Até que ponto a liberdade e igualdade entre os homens conseguem andar juntas no sistema econômico capitalista? Essa é uma pergunta cuja resposta só pode ser encontrada se olharmos para as condições concretas em que vivem os indivíduos de diferentes classes sociais;
- O princípio do individualismo também se faz presente no pensamento dos liberais. Para Bobbio, “sem individualismo não há liberalismo” (BOBBIO, 1995, p. 16); ou seja, não é possível pensar em um Estado Liberal sem a ideia de individualismo e, por conseguinte, de propriedade privada. Ainda segundo Bobbio, os valores aqui apresentados são os fundamentos sob os quais se erige o capitalismo como um modo particular de produção.

Desse modo, é sob essas bases que se edifica o Estado Liberal, desde as teses de John Locke, que sistematiza importantes ideias, essenciais à conformação do pensamento liberal ao

longo do século XVIII, inspirando os ideólogos liberais, servindo de fundamento ao liberalismo moderno, e para a construção ideológica do Estado moderno (capitalista) e que sustentam a formação do Estado com base na proposta de um contrato entre duas partes supostamente iguais. Como a lei, nessa perspectiva, deve ser aplicada a todos, sem distinção, tendo em vista que todos são considerados iguais em termos de possibilidades, fica oculta, por trás da força do discurso, os conflitos entre classes e a clara representação que o Estado exerce a favor da classe burguesa.

Entre as várias influências das ideias liberais, sobretudo a partir de Locke, não podemos deixar de mencionar as ideias de Adam Smith (1723-1790), representante da teoria do Liberalismo Econômico. Tal teoria tem como mote a defesa da liberdade econômica, o livre mercado, ou seja, a eliminação de interferências provenientes de quaisquer meios na economia. Smith via como desnecessária as intervenções na economia, pois, segundo ele, o mercado dispunha de mecanismos próprios de regulação da mesma: a chamada “mão invisível”, que seria responsável por trazer benefícios para toda a sociedade. Assim, liberdade de iniciativa econômica, livre circulação da riqueza, valorização do trabalho humano e economia de mercado, representam as ênfases do Liberalismo Econômico. O Estado, segundo esse modelo, deve ter suas ações restringidas e não intervir nas regulações dadas pelo próprio mercado. Vemos, desse modo, que a teoria de Adam Smith foi de fundamental importância para o desenvolvimento do capitalismo nos séculos XIX e XX.

Conforme percebemos, a visão liberal quer mostrar o Estado como uma entidade neutra cuja função resume-se a garantir o direito de propriedade e regular a vida dos indivíduos de forma a manter a ordem social. Além da neutralidade, evidentemente inexistente, outra suposta característica que a visão liberal impinge ao Estado é a de ser uma entidade abstrata no sentido de que é formado por todos os cidadãos. A limitação do poder também é uma tônica do pensamento liberal, que se opõe ao princípio de liberdade do Estado, e defende o poder reduzido a um mero procedimento político e jurídico.

No entanto, ao contrário do que afirma o pensamento liberal, o que se percebe, a partir das consequências diretas na vida da classe trabalhadora, é a produção de desigualdades e injustiças sociais, o que fragiliza a noção de liberdade e igualdade econômica ou social como valores e como práticas impulsionadoras das ideias liberais. A própria ideia de um Estado neutro, nesse caso, não se sustenta. Evidentemente que o discurso liberal sofre variações ao longo do tempo, a tal ponto que podemos nos referir a formas diferenciadas de liberalismo, tendo em vista que o capitalismo vai se moldando às novas conjunturas políticas e sociais. Essas adaptações, típicas do modelo capitalista, é que possibilitam sua sobrevivência.

Paradoxalmente, suas características intrínsecas não se perdem: a defesa da propriedade privada e o próprio modo de produção baseado na livre iniciativa.

Uma das formas assumidas foi o chamado neoliberalismo, surgido na década de 1970, que é a aplicação dos princípios liberais a uma realidade econômica pautada pela globalização e por novos paradigmas do capitalismo. Dentre seus mentores, destacam-se Friedrich Hayek (1899- 1992) e Milton Friedman.(1912-2006) No neoliberalismo defende-se, de forma ainda mais explícita e acentuada, a ideia de que o Estado não deve interferir nos rumos da economia, ou seja, no livre mercado. Nessa visão, isolar o Estado, enxugar sua participação, minimizar suas ações, representaria a garantia de desenvolvimento e justiça social. Essa doutrina tem como consequência prática, a privatização de empresas antes mantidas pelo Estado, intensificação da presença de multinacionais em território nacional, globalização da economia. E as repercussões sociais e na vida dos trabalhadores são rapidamente notadas: desemprego e baixos salários; fortalecimento das multinacionais; falência de empresas nacionais; ampliação dos cartéis financeiros; enfraquecimento dos países pobres, os quais ficam cada vez mais dependentes dos países ricos; direcionamento da economia do país a partir das políticas impostas pelos governos ricos; atrelamento da vida social à base econômica, com ingerência direta nos setores cruciais da vida social, como educação e saúde.

As teses liberais, sejam elas clássicas ou em novas roupagens, têm sido alvo de análises críticas e propostas de superação desses modelos foram dadas. Os contrapontos são de diferentes matizes, que vão desde proposições de aperfeiçoamentos das práticas econômicas e, portanto, são propostas de manutenção, até proposições de transformação social radical do modo de produção e das bases econômicas. Em todas elas, a presença do Estado é uma das alavancas de discussão. Em todas elas, diferentes concepções de Estado, seu papel e função na vida social, econômica e política dos cidadãos, são questionados. Dentre esses contrapontos, cabe destacar as relevantes contribuições de Marx e Engels, tanto na crítica às propostas liberais, quanto na análise do modo de produção capitalista e do Estado, conforme veremos a seguir.

1.2.2- Alguns aspectos fundamentais da teoria marxista de Estado

Falarmos de uma teoria marxista de Estado é algo complexo e polêmico, e exige-nos uma tomada de posição, tendo em vista que há um desacordo entre os estudiosos do Estado e do marxismo acerca da existência ou não, de uma teoria política marxista. Alguns são enfáticos em afirmar a não existência de uma teoria política marxista, ancorando-se

principalmente na crença da ausência de uma análise mais aprofundada e sistemática no pensamento de Marx e Engels de uma teoria de questões políticas e de Estado. Segundo esses estudiosos⁴, Marx e Engels não se preocuparam em realizar uma análise mais detalhada do Estado, a ponto de formular uma teoria. Desta forma, acreditam que não se pode falar de uma teoria marxista de Estado, ou sequer de uma teoria política, pois o que no geral se encontra nos escritos marxianos são formulações genéricas, fragmentárias, contraditórias entre si. Esses autores ainda atribuem esta suposta ausência de uma teoria de Estado marxista, a uma concepção negativa de Estado por parte de Marx e Engels, uma vez que, segundo eles, o Estado é visto para os mesmos como instrumento de opressão da classe dominante sobre a classe trabalhadora, uma mera expressão dos interesses da classe economicamente mais forte. Acresce-se a isso, a ausência ou insuficiência de uma teoria do Estado socialista, e uma redução economicista e pragmática do pensamento marxista por alguns pensadores marxistas⁵.

Em contraposição a essa tese, existem analistas e estudiosos do pensamento marxista que consideram a existência de uma teoria política em Marx e Engels e, portanto, de uma teoria de Estado marxista, e até mesmo, uma teoria do Estado capitalista em particular. Esses estudiosos argumentam que tal teoria estaria presente nas obras de Marx e Engels, e foram complementadas por Lênin. Um dos autores que vem em defesa dessa tese, Octávio Ianni, afirma enfaticamente ser um grande equívoco acreditar que Marx e Engels não desenvolveram uma teoria do Estado e mais especificamente do Estado capitalista:

...A análise marxista do capitalismo seria ininteligível, se Marx não tivesse elaborado, também e necessariamente, uma concepção dialética do Estado. Este Estado, no entanto, precisa ser compreendido, simultaneamente, como uma 'colossal superestrutura' do regime capitalista e como o 'poder organizado de uma classe' social em sua relação com as outras. (IANNI, 1980, p. 30)

Na análise do autor, existe, portanto uma teoria marxista de Estado, sendo necessário, entretanto, extrair essa teoria da análise e das críticas feitas por Marx ao sistema capitalista e

⁴ Segundo Buonicore (2003) A tese da não existência de uma teoria marxista de Estado, é defendida por Norberto Bobbio e por grande parte dos teóricos sociais democratas. Bobbio(1979) argumenta que os pensadores marxistas deram maior atenção a questão do partido do que do Estado, e priorizaram assim, o estudo do tema relacionado à conquista do poder, acreditando ser o Estado transitório após a tomada de poder

⁵ Ver CERRONI (1979)

destacando ainda, que, ao se abordar o problema do Estado, é necessário ressaltar a natureza de classe do Estado.

Carnoy (1988) é também adepto da teoria da existência de uma teoria marxista de Estado, embora considere incompletos os pontos de vista de Marx e Engels acerca da política e do Estado, ponderando que:

Marx não desenvolveu uma teoria compreensível de política abrangente comparável à sua análise da economia política, principalmente porque ele acreditava que a economia política era fundamental para a compreensão da sociedade civil e que o Estado tinha suas raízes nas condições materiais de vida. Todavia, como vimos, uma vez que a política era absolutamente crucial para a práxis de Marx, uma teoria política estava implícita em seus trabalhos. (CARNOY, 1988, p.89)

Carnoy segue afirmando que:

As concepções de Marx acerca do Estado devem ser deduzidas de suas críticas a Hegel, do desenvolvimento da sua teoria sobre a sociedade (incluindo a teoria da economia política) e de suas análises de conjunturas históricas específicas, tais como a revolução de 1848 na França, a ditadura de Luis Bonaparte, ou a Comuna de Paris de 1871. (1988, p .65).

No entender de Carnoy, a teoria marxiana de Estado, se encontra imbricada com outros temas tratados por ele nas suas principais obras, embora considere que essa teoria esteja incompleta. E essa variedade de fonte e possibilidade acabou por levar a interpretações e posicionamentos divergentes quanto ao ponto de partida para o estudo da concepção de Estado em Marx e Engels, pelos estudiosos do pensamento marxista, que assumem tanto a autonomia do Estado em relação às classes sociais e quanto à necessidade da ditadura do proletariado na transição do modo de produção capitalista para o comunismo.

Torna-se relevante destacar que partimos neste trabalho, da compreensão da existência de uma teoria marxista de Estado, acreditando que, tal como afirma Carnoy (1988), embora Marx e Engels não tenham se ocupado sistematicamente do Estado, e não tenha produzido escritos exclusivos sobre o Estado⁶, a teoria de Estado marxista está presente na organicidade de seus textos, imbricada com outros temas tratados por eles. Como Miliband (1977) entendemos que “nenhuma instituição política recebeu maior atenção no pensamento marxista do que o Estado” (p. 65).

⁶ É interessante destacar que Marx pretendia concluir “O Capital” com um capítulo dedicado às classes sociais e outro dedicado ao Estado, o que não chegou a ser realizado.

Partimos ainda da consideração de que pensar a política pública, tema central desta tese, a partir do referencial teórico marxista é essencial. Mas, não nos prenderemos a uma leitura dogmática do pensamento de Marx e Engels, entendendo ser necessário levar em conta que toda e qualquer teoria deve ser situada historicamente. A construção da análise de Marx e Engels é tributária da época vivida por eles, e, portanto, impregnada dos acontecimentos históricos da época, não sendo possível transplantá-la ingenuamente para o século XXI.

Desta forma, sem desconsiderar a relevância do debate da existência ou não de uma teoria de Estado marxista, e da pluralidade de interpretações do pensamento marxista, é necessário avançarmos o debate e reconhecer que, a despeito das divergências dos estudiosos em relação a alguns aspectos da teoria marxista, como bem aponta Carnoy (1988), as teorias marxistas recentes sobre o Estado têm como ponto de partida as análises de Marx e Engels sobre o Estado e baseiam-se em alguns dos “fundamentos marxistas”. Faz-se necessário, então, prosseguirmos destacando alguns aspectos fundamentais que integram o pensamento marxista acerca do Estado, a fim de consolidar as bases de nossa análise.

Iniciaremos informando que ao analisar o pensamento de Marx, e especificamente aqui falando da teoria marxista de Estado, não podemos toma-lo como algo homogêneo, uma vez que podemos perceber numa análise mais sistemática das obras de Marx uma oscilação no seu pensamento político. A sua trajetória intelectual foi construída a partir de um acúmulo e desenvolvimento teórico, de suas reflexões sobre fatos históricos, sua militância política, seus estudos e pesquisas que corroboraram para a elaboração das suas concepções filosóficas e políticas. Não é raro encontrar nos analistas marxistas a referência a duas fases distintas da produção intelectual de Marx: a fase do “jovem Marx”, compreendida entre os anos de 1841 a 1848, com traços mais filosóficos, por se tratar de questões mais pertinentes à Filosofia, e a fase da maturidade intelectual de Marx, (1849 em diante), cuja produção intelectual adquire novas características, e produz-se novos desdobramentos, fase na qual Marx se debruça sobre questões da Economia Política, produzindo a obra expressão máxima desta fase, “O Capital”. Cumpre ainda destacar que alguns analistas marxianos nos alertam que ao abordar as primeiras obras de Marx temos que ter certa acuidade crítica, uma vez que, nessa fase, ele estava sob influência teórica de Hegel, e do contexto em que vivia⁷. Nessa fase, Marx define o Estado como comunitário, representante dos interesses comuns. Entendia ainda, que o Estado tinha vida própria, separada da sociedade civil, com seus próprios interesses particulares, não

⁷ A esse respeito ver REICHELDT (1990), e CARNOY (1988)

a concebendo ainda enquanto realidade conformada por classes sociais sob relações conflitantes, calcadas nos interesses de classes.

Entretanto, mais tarde, ao romper com a esquerda hegeliana, sob a influência de Engels, seu parceiro intelectual⁸, e do ingresso na Liga Comunista, opera-se uma transformação, um avanço na compreensão desse autor acerca do Estado, que elabora importantes obras como Introdução à Crítica da Filosofia do Direito de Hegel (1844), A Questão Judaica (1843), Manuscritos Econômicos e Filosóficos (1844), A Ideologia Alemã (1845/1846), e O Manifesto do Partido Comunista, (1847). Nas referidas obras, Marx expressa uma concepção diferenciada do Estado e sociedade, baseada na luta de classes, introduzindo uma tese, que provocará uma grande inflexão nos estudos sobre a temática Estado, que é o Estado como uma instituição de vínculo de classe.

É preciso mencionar que das obras acima listadas, a “A Ideologia Alemã” (1845/1846), escrito em parceria com Engels, é considerada a mais significativa no que diz respeito ao desenvolvimento de uma concepção marxista de Estado. Ela também se constitui num marco de uma fase mais avançada de Marx, um rompimento com a ideologia hegeliana, demarcando uma nova posição da produção intelectual do autor. Segundo Netto (2004) foi basicamente nesta obra e também nas “Teses sobre Feuerbach” que Marx e Engels “assentam as pedras angulares e elaboram as linhas de força de sua concepção teórica da história, da sociedade e da cultura, os fundamentos do que veio a ser chamado de materialismo histórico”. (p. 55). Foi na Ideologia Alemã, que Marx e Engels formulam melhor a questão do Estado esboçando algumas teorias que se tornaram a base do entendimento dos autores sobre o Estado. Na referida obra, Marx e Engels, deram ênfase à natureza de classe e dominação do Estado capitalista, considerando-o, exclusivamente, um mecanismo de opressão e de repressão da classe detentora dos meios de produção e do controle de produção capitalista (burguesia) sobre a classe possuidora unicamente da sua força de trabalho (proletária) para garantir a acumulação e reprodução do capital, e com isso, a reprodução do capitalismo.

Posteriormente, Marx e Engels, por força de acontecimentos históricos, realizaram estudos que enfatizariam o papel do Estado e a luta de classes sociais pelo seu controle, tendo como base de análise as formas assumidas pelas lutas de classes na França entre 1848 e 1871, resultando nas obras “As Lutas de Classes na França” (1848 a 1850), “O Dezoito Brumário de Luiz Bonaparte” e “A Guerra Civil na França” (1871) Na obra “O Dezoito Brumário de Luiz

⁸ É consenso entre os estudiosos do pensamento marxistas, afirmarem a influência de Engels como um divisor de águas na produção intelectual de Marx.

Bonaparte”, em análise ao Estado Francês na ocasião do Golpe de 1851, Marx chega à conclusão que a situação vivida é fruto da luta de classes vigente na França, levantando uma importante questão que é a autonomia relativa do Estado em relação à sociedade. Nos escritos de Marx, acima indicados, a presença influente de Engels sempre se faz presente, para além dos prefácios. É nesse sentido que podemos falar de uma obra marxiana com forte influência e contribuição de seu parceiro intelectual e político. Por esta razão, é cabível dizer que as conclusões aventadas por Marx são conclusões que trazem a marca das reflexões de Engels. Nesse sentido, eles concluem que a noção da luta de classes põe em xeque uma suposta estabilidade política (e, por que não, uma suposta naturalização do status político de dominação da classe capitalista); assim, o Estado ficaria acima das classes de forma a manter a ordem social; porém, ainda na análise de Marx, por não ser neutro, esse Estado acabaria por tender ao apoio da classe dominante e, portanto, à manutenção da exploração entre classes.

Um dos pontos fundamentais a se destacar, é que, em contraposição ao que afirmava Hegel, que entendia o Estado como uma entidade abstrata, acima dos homens, algo eterno e a-histórico, Marx e Engels, o concebia como uma entidade concreta, histórica, uma criação do homem real/concreto, submetendo-o a uma concepção materialista da história. Afirmavam ainda, que o Estado é um produto da sociedade, sendo moldado por ela, que, por sua vez, é moldada pelo modo dominante de produção e das relações de produção inerentes a esse modo. Faz-se necessário destacar duas importantes questões para o debate acerca da teoria marxiana de Estado, que são a origem e a natureza do Estado. Para Marx e Engels, o Estado origina-se da divisão da sociedade em classe, surgindo do conflito entre o individual e o coletivo, conflito esse, gerado pela divisão do trabalho. Encontramos essa concepção claramente explicitada na “A origem da família, do Estado e da propriedade privada” obra escrita em 1884, por Engels, que contém as formulações sua e de Marx:

O Estado não é, pois, de modo algum, um poder que se impõe à sociedade de fora para dentro; tampouco é a ‘realidade da ideia moral’, nem ‘a imagem e a realidade da razão’, como afirma Hegel. É antes um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e mantê-lo dentro dos limites da ‘ordem’. Este poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela se distanciando cada vez mais, é o Estado. (ENGELS, 1964, p. 135/6)

O Estado torna-se uma necessidade, assumindo um papel de mediador dos conflitos sociais, mantenedor da “ordem”, ordem esta que procura amortecer a colisão das classes, legaliza e consolida a submissão da classe proletária.

Também em “A Ideologia Alemã”, Marx e Engels, sustentam a tese do Estado como resultante do conflito de interesses individuais e coletivos:

É justamente desta contradição entre o interesse particular e o interesse coletivo que o interesse coletivo toma, na qualidade de *Estado*, uma forma autônoma, separada dos reais interesses particulares e gerais e, ao mesmo tempo, na qualidade de uma coletividade ilusória, mas sempre sobre a base real dos laços existentes em cada conglomerado familiar e tribal – (...) sangue, linguagem (...) – e sobretudo (...) baseada nas classes. (MARX; ENGELS, 1989, p. 49)

Para os autores, o Estado se impõe, tomando uma forma independente, consolidando um interesse comum, ilusório, tornando um reconciliador da realidade particular e universal. Nesse movimento, se exprimem os interesses de classes, havendo a dominação de uma classe sobre a outra, que os apresenta como universais e incontestáveis. Nesse sentido, argumentam que o Estado, representa o interesse de uma determinada classe, sendo assim um Estado de classe. Marx e Engels, assim afirmam que na sociedade capitalista, o Estado sob a máscara do benfeitor de todos, assume o monopólio da representação do interesse “universal”, despolitizando a sociedade, apropriando-se de todas as decisões referentes ao que é “comum” a todos.

Entendem ainda que, mais importantes do que as formas que o Estado assume, é o entendimento de que essas formas são expressões ilusórias das lutas de interesses reais:

Segue que todas as lutas no seio do Estado, a luta entre democracia, aristocracia, a monarquia, a luta pelo sufrágio, etc. são apenas as formas ilusórias- o geral sendo apenas as formas ilusórias – o geral sendo sempre a forma ilusória do comunitário – nas quais as diferentes lutas entre as classes são travadas entre elas. (MARX; ENGELS, 1989, p. 50)

Fica explícito o ponto de vista dos autores, sobre a natureza de classe do Estado, apresentando-o como uma instituição de classe, relacionando o seu surgimento ao do aparecimento de classes sociais. Não é lícito, pois, afirmar que o Estado é uma instituição que sempre existiu, e tão pouco que se trata de uma entidade neutra, que paira acima de todas as classes.

Marx e Engels afirmam ser o Estado um instrumento de dominação da classe economicamente e politicamente mais forte, a serviço da ordem e, tendo a função de

assegurar a reprodução das relações sociais de produção existentes, isto é, assegurar o domínio e a exploração de uma classe sobre outra. Dizendo de outra forma, no Estado capitalista burguês, a burguesia, por deter os meios de produção, impõe um modo de produção que se caracteriza pela opressão e subjugação da força de trabalho e, desse modo, o Estado é um instrumento regulador da vida do trabalhador e, portanto, um instrumento de dominação.

Esta postura teórica confronta-se com a proposição de Hegel, e também Hobbes, Locke, Rousseau e Smith que divulgavam a ideia do Estado como o representante legítimo dos interesses de toda a coletividade social, acima dos interesses particulares das classes. Na contramão dessas ideias, Marx e Engels, em vários dos seus escritos defendem que o Estado, não representa o bem-comum e emerge das relações de produção, e, portanto, é a expressão política da estrutura de classe inerente à produção. Essa assertiva é um ponto chave da concepção marxista de Estado: a negação do Estado como representante dos interesses gerais da sociedade, promotor do bem comum de todos. Para eles, o Estado possui uma origem calcada na desigualdade e no conflito de classes, engendrados pelo surgimento da propriedade privada, com a função de assegurar e conservar a dominação e a exploração de uma classe sobre outra; no caso do Estado capitalista, a dominação da classe detentora dos meios de produção, a classe burguesa, sobre a classe trabalhadora assalariada. Essa visão do Estado por Marx e Engels, é decorrente da constatação pelos mesmos, de que a sociedade capitalista, como uma sociedade de classes, com interesses contraditórios e antagônicos, é dominada pela burguesia. Isso os levou a afirmar que, na sociedade capitalista, o Estado é um instrumento essencial de dominação de classes, e, ele não se coloca acima da luta de classes, mantendo-se, na verdade, inteiramente imbricado nela.

Nesse ponto, Marx e Engels, demarcam a sua diferenciação com a teoria do bem comum, refutando a teoria burguesa de que o Estado representa o interesse de todas as classes, denunciando o engodo por trás da ideia do sufrágio universal como uma forma da classe trabalhadora realizar profundas alterações na sociedade e nas relações de produção existentes.

O Estado como a expressão política da dominação de classe, a serviço da classe economicamente mais forte, se constitui num ponto marcante da concepção marxista de Estado. De acordo com Marx e Engels:

O Estado é a forma sob a qual os indivíduos da classe dominante fazem valer seus interesses comuns e na qual se resume toda a sociedade civil de uma época; deduz-se daí que todas as instituições comuns se objetivam através do Estado e adquirem a forma política através dele. Daí, também, a ilusão de que a lei se fundamenta na vontade e, ademais, na vontade desgarrada de sua

base real, na vontade livre (...). O Estado apenas existe em função da propriedade privada (MARX; ENGELS, 1989, p.59)

Os autores esboçam uma compreensão do Estado capitalista ou burguês, definindo-o como uma instituição que tem por função, a manutenção da estrutura social capitalista, permeada por antagonismos, tendo ainda como propósito, garantir a propriedade e a apropriação privada, defendendo os interesses da classe dominante sobre o conjunto da sociedade.

Tal concepção ainda está contida em “O manifesto do Partido Comunista”, no qual os citados autores afirmam que “o Estado moderno não passa de um comitê que administra os negócios da classe burguesa como um todo”. (MARX; ENGELS, 2000, p. 10). Essa afirmação é causadora de polêmica e desacordos entre alguns analistas do Estado de tradição marxista e até mesmo não marxista. Segundo eles, a tese do Estado como simples forma de dominação da classe dominante seria uma teoria muito genérica, simplista e reducionista, argumentando que Marx e Engels não esclarecem por quais maneiras e processos, o Estado efetiva o seu papel de “gerente” dos interesses da burguesia, supondo ser esta uma classe homogênea. Consideram ainda que essa assertiva supõe uma determinação precisa das relações entre classe e Estado, desconsiderando outras determinações. Em outras palavras, principalmente os teóricos não marxistas se apegam a essa afirmação para taxar toda a teoria de Marx e Engels de reducionista e determinista, como se eles não houvessem desenvolvido melhor essa afirmação; chegam mesmo a menosprezar a teoria marxiana de Estado.

No entanto, há que se considerar os motivos e o contexto em que tal texto foi escrito. É bom lembrar que o Manifesto se constitui num texto de caráter panfletário, que teve o claro objetivo de convocação da classe trabalhadora a reagir contra a situação de exploração e opressão. Conforme destaca Netto (2004):

O Manifesto é o documento político em que pela primeira vez, se expressa teoricamente a perspectiva do proletariado – ou seja: em que o proletariado rompe com a sua subordinação e propõe como sujeito histórico e revolucionário. Ora assentado numa clara perspectiva de classe, o Manifesto instaura, teoricamente, a autonomia política da intervenção social dos trabalhadores e do seu projeto societário. (NETTO, 2004, p. 69)

Após o Manifesto, Marx e Engels, acumularam ganhos teóricos na sua trajetória ulterior. A continuidade das suas pesquisas, a experiência política prática e o pleno amadurecimento intelectual, haveria de conduzi-los a novas determinações teóricas e a descobertas que não poderiam ser contempladas no Manifesto. Conforme analisa Netto (2004), algumas concepções que foram expressas ou subjacentes no Manifesto, como as

estritamente econômicas foram superadas no curso dos anos seguintes. Principalmente no período de 1857 a 1865, período que marca o apogeu intelectual de Marx. Dessa forma, Netto (2004), apoiado em Hobsbawm (1988), vem afirmar que ao escrever o Manifesto, Marx e Engels, no que diz respeito aos seus fundamentos sócio-políticos se apresentavam com um menor grau de maturidade intelectual, levando-os a alguns equívocos e insuficiências analíticas, como “a precipitada avaliação do esgotamento do capitalismo, e a equívoca hipótese da revolução proletária a curto prazo”. (p. 74). Vale ressaltar que a ideia do Estado como mero instrumento da classe dominante foi relativizada por Marx e Engels, por meio do estudo de uma realidade concreta, o que levou os autores a admitir uma certa autonomia do Estado em relação às classes.

Outro importante aspecto da teoria do Estado marxista a ser lembrado é a noção esboçada, no Manifesto e em alguns dos escritos de Marx e Engels, de que o Estado seria o aparelho repressivo, ou seja, na sociedade burguesa, ele representa o braço repressivo da burguesia, a serviço desta classe, com a função de manter sob controle os antagonismos de classe. Segundo essa teoria, o principal meio de expressão do Estado é o poder coercitivo institucionalizado. A noção do Estado como agente repressor, nas mãos da burguesia, é um aspecto-chave da visão marxista. Ao mesmo tempo, é uma denúncia e desvelamento bastante convincente das relações desiguais que se estabeleciam entre classe dominante e classe dominada. Engels descreve o Estado como “destacamento de homens armados a serviço do capital”. (2000, p.21). Coutinho (1996, p. 20) entende que Marx e Engels, no Manifesto, “indicam que a materialidade do Estado se limita – ou se expressa preponderantemente - nos aparelhos repressivos e burocrático-executivos, formulando assim, a essência da concepção restrita do Estado: esse seria a expressão direta e imediata do domínio de classe, exercido através da coerção”.

Depois da Comuna de Paris, Marx e Engels modificam as fórmulas que eram empregadas no Manifesto. A ideia contida no Manifesto: “Revolução explosiva”, e “Revolução permanente”, segundo a qual a classe operária deve apoderar-se violentamente da máquina do Estado, quebrá-la e instituir a ditadura do proletariado, constituindo um contrapoder. Marx e Engels acreditavam que não seria viável apoderar do Estado burguês, tal como ele se apresentava, teria que necessariamente ocorrer a quebra da sua centralização, da burocratização e da estrutura coercitiva. Na concepção marxiana, a luta de classes conduziria, necessariamente, à ditadura do proletariado, sendo que essa ditadura significaria a transição à abolição de todas as classes e a uma sociedade sem classes.

Em A Ideologia Alemã, Marx e Engels já afirmavam:

(...) toda a classe que aspira a dominação, mesmo que esta dominação, como no caso do proletariado, exija a superação de toda a antiga forma de sociedade e de dominação em geral, deve conquistar primeiro o poder político, para apresentar seu interesse como interesse geral, ao que está obrigado no primeiro momento (1991, p. 49).

Essa tese foi posteriormente retrabalhada pelos seus autores. De acordo com Netto (2004), “a partir de meados da década de 1850, Marx e Engels reelaboraram essa concepção, operando um tratamento mais complexo e mediatizado dela” (p. 75) Nesse movimento, a ideia da violência foi relativizada, e só seria empregada reativamente pelo proletariado.

Em síntese, podemos dizer que na concepção marxiana, o Estado como parte da sociedade capitalista, auxilia a manutenção desta sociedade, e a sua função é, pois, estratégica no desenvolvimento, manutenção e conservação da sociedade capitalista, garantindo e estimulando o avanço das forças produtivas, e da propriedade privada.

Marx e Engels acentuam ainda em suas análises, a determinação material do Estado. Em *A Ideologia Alemã*, os autores fazem referência à questão do primado das relações econômicas, dos elementos materiais, sobre os espirituais. Eles expõem que as condições materiais de uma sociedade são a base de sua estrutura social e da consciência humana. Segundo os mesmos, a forma do Estado seria fruto das relações de produção e não do desenvolvimento geral da mente humana ou do conjunto das vontades humanas:

As relações jurídicas assim como as formas de Estado não podem ser tomadas por si mesmas nem do chamado desenvolvimento geral da mente humana, mas têm suas raízes nas condições materiais de vida, em sua totalidade, relações estas que Hegel.... combinava sob o nome de “sociedade civil”. Cheguei também a conclusão de que a anatomia da sociedade civil dever ser procurada na economia política... Na produção social de sua vida, os homens entram em relações de produção que correspondem a um grau de determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A soma total dessas relações de produção constituiu a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas definidas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona, de forma geral, o processo de vida social, político e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina sua forma de ser, mas ao contrário, é sua forma de ser social que determina sua consciência (MARX; ENGELS, 1989, p. 33).

Segundo os autores, não é o Estado que molda a sociedade, mas a sociedade que molda o Estado. A sociedade, por sua vez, se molda pelo modo dominante de produção e das relações de produção inerentes a esse modo. Mas, no caso do Estado capitalista, é a classe dominante que detém um grande poder de moldar esse Estado a partir do modo de produção e

das relações típicas desse modo de produção. Este aspecto recebeu e recebe críticas ácidas de antimarxistas, os quais argumentam que Marx hipervalorizou a infraestrutura em detrimento da superestrutura, em um reducionismo forçado. É possível que essa crítica tenha fundamento, conforme veremos mais adiante ao tratarmos das proposições de Antonio Gramsci.

Outra questão importante na constituição da noção de Estado em Marx é a superação da dicotomia entre Estado e sociedade civil, além da dominação da burocracia sobre a sociedade civil. Essa superação fica evidente nas obras “As lutas de classes na França de 1848 a 1850 e O Dezoito Brumário de Luis Bonaparte”.

Engels, após a morte de Marx, continua a publicar algumas obras, como por exemplo em “A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado” (1844), em que expressa novas formulações sobre o Estado, superando algumas concepções “restritas” antes concebidas por ele e Marx.

Em resumo, esses basicamente são os fundamentos da concepção marxiana do Estado. Como vimos, essa concepção sofreu alterações ao longo de sua produção intelectual, e encontra-se, em certa medida, dispersa em obras importantes. No entanto, há que se reconhecer que, a despeito das polêmicas, os estudos e proposições de Marx e Engels, se constituíram em um grande avanço, uma inflexão nas análises e teoria do Estado, tendo em vista que desvendaram aquilo que a ideologia burguesa sempre escondeu: a natureza de classe do Estado.

As formulações marxianas acerca do Estado serviram de base para a análise de Lenin, de uma experiência concreta ocorrida na Rússia a partir da Revolução de 1917. Principal líder da Revolução Bolchevique, Lenin, toma a teoria marxista como apoio para as estratégias da nova realidade que se desenha na Rússia pós-revolucionária. Em função de sua importância, a próxima seção traça um esboço das contribuições de Lenin sobre a noção de Estado.

1.2.3- A concepção de Estado marxista em Lenin

Lenin incorpora as formulações de Marx e Engels no seu constructo analítico sobre o Estado. Assim como esses autores, ele parte da noção de Estado como categoria histórica, originário em determinado estágio do desenvolvimento da sociedade, e reafirma o seu caráter de classe. O seu interesse pelo Estado, centrava-se na estratégia revolucionária, numa teoria de transformação do capitalismo para o comunismo, e acreditava que o poder coercitivo institucionalizado é o principal meio de expressão do Estado.

Ele retoma a teoria marxista do Estado como máquina do exercício do poder, e defendendo a tese de que todo Estado é uma ditadura, tendo em vista que o poder era sempre de uma minoria contra uma maioria. Lenin antevia a extinção do Estado e argumenta que a existência por si só do Estado, era uma clara evidência da contradição e irreconciliabilidade dos antagonismos de classes, conforme podemos ver na citação abaixo:

O Estado é o produto e a manifestação do caráter inconciliável das contradições de classe. O Estado surge precisamente onde, quando e na medida em que as contradições de classe objetivamente não podem ser conciliadas. E inversamente: a existência do Estado prova que as contradições de classe são inconciliáveis. (LENIN, 1987, t. 2, p. 226).

Como podemos ver, Lênin, sustentava a tese marxista de que o Estado só existe por que está presente um conflito de classes, e crê que deixará de existir quando superado o antagonismo de classe, e no seu entender, essa seria a tarefa revolucionária do proletariado. Ainda, concordando com Marx e Engels, Lenin considera o Estado como um instrumento de dominação, mantenedor da ordem que consolida e legaliza a opressão e dominação, um moderador dos conflitos de classes, conflitos esse no seu entender irreconciliáveis. O Estado torna-se assim, uma necessidade do ponto de vista da garantia do poder e domínio da classe burguesa, que mantém o controle das instituições políticas, e as estruturam de modo a garantir o seu controle.

Lênin assume também a perspectiva marxista do Estado como uma superestrutura erigida sobre uma base econômica historicamente determinada, sendo que esta superestrutura está sempre em defesa dos interesses da classe economicamente dominante que também é a classe politicamente dominante. Esta perspectiva é a base da conceituação do Estado como instrumento de dominação de uma classe sobre outra.

Ele alertava para os limites da democracia burguesa, fazendo severas críticas à ideia do sufrágio universal enquanto meio de transformação das relações sociais, advertindo para o perigo da ilusão da participação popular e de o Estado burguês atender a vontade da maioria. Afirma ainda ser a democracia burguesa, uma “democracia para uma minoria insignificante, uma democracia para os ricos” (LENIN, 1987, p. 104), que ocultava um processo de dominação da classe proletária. Portanto, para Lenin, embora na democracia burguesa, pareça existir um aparelho de Estado onde as classes se reconciliam, ele defende que “ de acordo com Marx, o Estado não poderia nem surgir nem manter-se, se fosse possível reconciliar as classes”. (LENIN, 1987; p. 18).

Em sua obra “O Estado e a Revolução”, considerada um clássico da literatura marxista, e também um manual da revolução, Lenin desenvolveu uma análise detalhada do Estado burguês, em termos do seu papel no processo revolucionário, e as tarefas do proletariado na Revolução. A obra foi escrita e publicada no auge da crise política que culminou na Grande Revolução Socialista de Outubro de 1917. Carnoy considera que ao escrever essa obra “o objetivo de Lenin não era descrever a essência do Estado burguês em si, mas estimular uma estratégia específica para a revolução socialista. Essa estratégia tinha duas partes: a primeira, a derrubada do Estado burguês e a segunda, a transição do socialismo”. (CARNOY, 1988, p. 80). Alguns autores atribuem a essa obra o mérito de reestabelecer a concepção marxista de Estado, tendo em vista que o mesmo expressa um rigoroso estudo das teorias marxianas de Estado. Outros consideram que o autor apenas retomou as ideias de Marx e Engels sem, no entanto, avançar, desenvolver os fundamentos iniciados por Marx e Engels.

Em “O Estado e a Revolução, Lenin aborda ainda, os tipos e formas do Estado. Ele propõe que o Estado caracteriza-se fundamentalmente por sua vinculação a uma classe, no caso específico à classe burguesa. Além disso, considera que ao longo da história os variados Estados opressores só o são opressores em função da própria característica de opressor assumida pelas classes que os mantêm. Nesse sentido, a dominação se apresenta de diferentes formas, a depender das condições concretas de vida, as correlações de força política em voga, a cultura etc.

A noção do Estado como aparelho repressivo e coercitivo, é um ponto central da análise leninista do Estado, que assim o concebe: “a força a que se dá o nome de Estado [...] consiste fundamentalmente [...] em destacamentos especiais de homens armados, que têm à sua disposição cárceres e outros elementos” (Lênin, 1987, p.228). A ditadura do Estado foi questão que mereceu atenção especial de Lenin, considerada por ele o ponto central da teoria marxista de Estado. Para ele, a substituição do Estado burguês pelo proletariado, não pode ser feita de forma pacífica, sem revolução violenta.

Se o Estado é o produto da irreconciliabilidade dos antagonismos de classe, se ele é um poder colocado acima da sociedade e ‘cada vez mais alienado desta’ logo... a liberação da classe dominada não é possível, a não ser com o recurso a uma revolução violenta, e também com a destruição do aparelho de poder do Estado, e foi criado pela classe dominante e que é a corporificação dessa alienação. (LENIN, 1987, p. 9)

Segundo a tese leninista, somente com a destruição do Estado burguês, seria possível a transformação, e tendo em vista que o Estado é a força armada da burguesia, a destruição deveria necessariamente acontecer através do confronto armado: Necessário aqui destacar que, contrariamente aos pensadores considerados socialdemocratas, Lenin afirmava a necessidade de derrubar pela via revolucionária o Estado burguês, tendo em vista ser esta expressão da opressão da classe burguesa sobre a classe proletária. Ele considera que na sociedade capitalista o Estado é organizado para atender à classe burguesa, e que como tal, não pode ser tomado pela classe proletária para servir a seus interesses.

Nessa direção, Lenin segue a posição de Marx que afirma:

(...) toda a classe que aspira a dominação, mesmo que esta dominação, como no caso do proletariado, exija a superação de toda a antiga forma de sociedade e de dominação em geral, deve conquistar primeiro o poder político, para apresentar seu interesse como interesse geral, ao que está obrigado no primeiro momento (MARX, 1991, p. 49).

Baseado nessa afirmação, Lenin vai defender a necessidade da tomada do poder pela classe proletária, atribuindo a ela, a grande tarefa revolucionária de derrubar o domínio da burguesia, para assim tornar-se classe dominante. De acordo com o autor

O proletariado precisa do poder político, da organização centralizada da força, da organização da violência, para reprimir a resistência dos exploradores e *dirigir* a massa enorme da população — os camponeses, a pequena burguesia, os semiproletários — na ‘edificação’ da sociedade socialista. (LENIN, 1987, p. 33)

Ele concebia o Estado socialista como um Estado edificado pelas próprias massas trabalhadoras, com a ideia central da participação destas no exercício direto do poder político. Num pensamento diverso dos anarquistas, ele acreditava que no processo de transição do capitalismo para o socialismo, não devia haver a abolição imediata do Estado, mas a substituição do Estado burguês por outro, de forma e conteúdo diferente, organizado pelo proletariado que não serviria de instrumento de dominação, e sim, para a transformação revolucionária, havendo a necessidade de um período de transição caracterizado pela existência da ditadura do proletariado sobre a classe burguesa.

Ainda segundo Lenin:

Na realidade, esse período é inevitavelmente um período de violenta luta de classes, sob formas ineditamente agudas e, por consequência, durante esse período o Estado inevitavelmente será um Estado democrático de novo tipo

(para o proletariado e os despossuídos em geral) e ditatorial de novo tipo (contra a burguesia)... (LENIN, 1987, p. 45)

Fica claro pela citação, que Lenin não vê possibilidade de uma transição pacífica da sociedade capitalista para a socialista, concebendo um Estado revolucionário sob os auspícios de uma democracia operária, com a participação direta do povo. No entanto, conforme alerta Carnoy, o que ocorreu:

...na prática, ele levou os bolcheviques a abolir todas as formas democráticas, incluindo gradualmente a retirada do poder dos soviets, colocando-os nas mãos do Comitê Central do Partido Bolchevique, respaldado pelos Guardas Vermelhos. Essa estratégia era claramente compatível com a ideia de Lenin de derrotar o Estado burguês e esmagar a oposição à revolução, mas ela resultou na destruição de todas as tentativas de construção de um Estado democrático dos trabalhadores, antevisto por Marx, em seus trabalhos sobre a Comuna de Paris. Lênin, de fato, via a transição ao socialismo como tarefa do Comitê Central de um Partido Comunista de vanguarda, que guiaria os trabalhadores em direção ao comunismo, em vez de contar com eles para prover a dinâmica da transformação social. (CARNOY, 1988, p. 83)

Lenin recebe diversas críticas das suas análises e proposições acerca do Estado, críticas vindas tanto de pensadores da linha liberal, quanto dos analistas e pensadores marxistas. Uma das críticas comumente dirigidas a ele é de que tenha se detido numa concepção restrita de Estado, tal como haviam feito Marx e Engels em um período: 1848-1850. Coutinho (1996) chega a apontar que talvez Lenin tenha caracterizado o Estado de modo ainda mais restrito do que o faziam Marx e Engels, ponderando que “essa concepção restrita mantida por Lenin, talvez esteja ligada a circunstância histórica a qual trabalhava: uma Rússia czarista, Estado feudal-absolutista, o mais restrito da Europa naquele período.” (p. 31). Disso resulta outra crítica de que Lenin nada tenha acrescentado à teoria marxista, não oferecendo nenhuma contribuição no sentido de ampliação e desenvolvimento desta teoria. Alguns estudiosos refutam essa crítica, indo em defesa de Lenin, como por exemplo Florestan Fernandes, que afirma que ao sistematizar a teoria marxista de Estado, ele a tornou clara, superou lacunas e, principalmente atualizou, pondo-a em dia com as exigências do século XX (FERNANDES, 1978). É corrente também a afirmação de estudiosos da teoria marxista e leninista, de que Lenin teve uma interpretação equivocada da ideia de Marx e Engels, no processo revolucionário, da necessidade de destruição da máquina estatal. Segundo esses autores, nas diversas obras Marx e Engels deixam claro que o que deveriam ser extinto eram

os aparelhos burocráticos e militares do Estado e não os aparelhos consensuais (parlamento) (COUTINHO, 1996).

Outro ponto que causa discordância entre os estudiosos é a tese leninista do uso da força e violência para a transição do regime capitalista ao socialista. Eles alegam que o processo de transição não se dá de forma homogênea em todos os países e nem sempre necessitará do uso da violência. Consideram, ainda, que tal tese acaba por relegar a segundo plano a importância das conquistas democráticas obtidas pelo proletariado junto ao Estado burguês, argumentando que “Marx e Engels também admitiam que a forma democrática do Estado republicano burguês oferecia as melhores possibilidades de luta à classe trabalhadora, uma vez que dava espaço a contradições” (OLIVEIRA, 2010, p. 17)

Sem desmerecer ou querer invalidar as críticas acima expostas, e reconhecendo a centralidade do caráter repressivo e coercitivo do Estado no pensamento leninista, o que aqui queremos ressaltar é que entendemos que Lenin, nas suas análises acerca do Estado, trouxe importantes contribuições ao pensamento marxista, quando assume uma postura teórica confrontante com a posição dos ideólogos burgueses que se empenham em ocultar a essência de classe do Estado, definindo-o como uma instituição situada à margem ou acima das classes sociais. Num sentido diverso desses ideólogos, Lenin repõe o ponto de vista marxista sobre a natureza de classe do Estado, ressaltando a luta de classes, denunciando a sua função de manter a desigualdade e a exploração da sociedade capitalista. Não restam dúvidas que as reflexões de Lênin expressadas principalmente em sua obra “O Estado e a Revolução” estarão, como outras obras clássicas do marxismo-leninismo, na base teórica dos novos programas revolucionários. Compreendidas no seu contexto, as análises de Lenin não podem ser tomadas como modelo para a análise do contexto atual, mas podem nos auxiliar a pensar a construção de uma teoria revolucionária e a definição das estratégias de luta da classe trabalhadora, tendo em vista que hoje o que presenciamos é um Estado burguês a serviço do poder absoluto da grande burguesia e à dominação imperialista.

1.2.4- Algumas ampliações do pensamento marxista sobre o Estado.

Importante dizer que diferentemente do que apregoam teóricos de outras correntes de pensamento, Marx e Engels não tratam de forma engessada a concepção de Estado. Fosse uma análise dogmática, não seria possível a pensadores e vertentes marxistas darem continuidade ao estudo do Estado, ampliando o próprio conceito. Concordando com Coutinho entendo que “a ampliação do conceito de Estado em pensadores marxistas mais recentes, (...)

não resultou apenas da escolha de um ângulo de abordagem mais rico (menos abstrato); resultou também e, sobretudo, do próprio desenvolvimento objetivo tanto do modo de produção quanto da formação econômico-social capitalistas” (COUTINHO, 1996, p. 17).

Também Carnoy (1988) defende que a concepção marxista de Estado, embora com fundamentos claros, estava incompleta e deixou aos pensadores marxistas posteriores e contemporâneos a possibilidade de novas análises e ampliações. Essas novas análises, conforme dito anteriormente, desvelam nuances e permitem entender não só os mecanismos repressores, mas, sobretudo, permitem desenvolver ações que mobilizam os trabalhadores em espaços institucionais nunca antes explorados e, em certa medida, tratados como inaceitáveis em uma proposta marxista mais restrita. Nas palavras de Carnoy:

As análises marxistas atuais podem ser caracterizadas por dois traços. Primeiro, elas geralmente se opõem à visão de Lenin sobre o Estado: o Estado não é considerado simplesmente como um instrumento da classe dominante. Em segundo lugar, elas contestam a ideia de uma teoria universal sobre o Estado: em vez de proporem uma visão única do Estado capitalista, eles argumentam a favor de análises históricas específicas no seio das concepções universais relativas ao Estado e à sociedade capitalista. A questão de saber quem domina o Estado é um tema importante, mas poucos, talvez nenhum, dos teóricos atuais afirma: (a) que a classe dominante controla o Estado diretamente. Em vez disso, muitos defendem que a natureza de classe do Estado é expressa através da ‘estrutura’ do desenvolvimento capitalista ou das relações de produção, e (b) que o controle da classe dominante sobre o Estado é contestado nos aparelhos políticos pelas classes subordinadas e os movimentos sociais” (CARNOY, 1988, p. 316/317)

Assim, alguns pensadores marxistas nos auxiliam na reanálise das leituras de Marx e Engels acerca do Estado e nos possibilitam enxergar novas nuances para a questão. Algumas dessas nuances, aqui apresentadas, serão fundamentais na costura ideológica da presente tese. Esses teóricos marxistas acentuam o Estado como espaço de luta de classes; alguns chegam mesmo a recusar a abordagem do Estado como um aparelho repressivo da classe burguesa.

Entre as diferentes análises teóricas sobre o Estado que se apoiam na teoria marxista, desenvolvida no âmbito do chamado marxismo ocidental, gostaríamos de destacar a teoria de Antonio Gramsci. Consideramos que a análise do Estado desenvolvida por este autor, nos permite uma aproximação mais efetiva das características do Estado no nosso século. Foi com Gramsci que a ‘ampliação’ do conceito de Estado marxista recebeu uma formulação mais sistemática

1.2.4.1- Antonio Gramsci e a teoria ampliada de Estado

Antonio Gramsci (1891-1937) apresenta uma concepção mais elaborada e complexa do Estado, na qual propõe uma revisão da teoria marxista de Estado, com novos pontos de vista e novas perspectivas, construídos a partir do quadro sócio histórico do seu tempo. O contexto vivido por Gramsci que permite a elaboração do seu pensamento, é de uma Itália pós Primeira Guerra, caracterizada pela presença forte do fascismo ao longo dos anos 1920. O apogeu do fascismo, nesse período, foi decorrente de fragilidades políticas e sociais advindas de disputas entre partidos progressistas e partidos conservadores. O fascismo marcou um período de cerceamento dos direitos políticos, perseguição, prisão e tortura aos intelectuais opositores, perseguição aos movimentos sociais de esquerda. Além disso, no contexto europeu as tentativas de chegada ao poder impetradas por movimentos socialistas foram frustradas. Todo esse contexto de conflitos políticos e comoção social formou o terreno no qual Gramsci elaborou sua teoria de Estado e lançou estratégias políticas de implantação de um socialismo que fizesse sentido para os novos tempos (SILVA, 1999).

É importante destacar que “o pensamento de Gramsci estava, obviamente, enraizado em Marx e Lenin. Ele assumiu todos os pressupostos marxistas a respeito das origens materiais de classe e o papel da luta e da consciência de classe na transformação social” (CARNOY, 1988, p. 90). Ele parte, portanto, da teoria de Estado formulada por Marx e Engels e adotada por Lenin, propondo superações e uma ampliação considerável à noção de Estado destes autores.

É necessário destacar primeiramente que um aspecto central da teoria de Gramsci é que este opera uma ruptura com a ideia marxista-leninista do Estado como aparelho coercitivo. Contrariamente a Marx, Engels e Lenin, Gramsci não concebe o Estado apenas como um aparelho repressor a serviço da burguesia. Para Gramsci, o Estado se caracteriza como um aparelho jurídico-político cujas ações ocorrem em função de conjuntura social, política, econômica e cultural da sociedade. Além disso, essas ações do Estado estariam diretamente relacionadas e dependentes das correlações de forças postas no cenário de embate político entre setores das classes vigentes (SILVA, 1999). Nesse embate de forças, Gramsci destaca que o Estado, em suas ações, visa, dentre outras coisas, apoiar a classe que está no poder e, ao mesmo tempo, camuflar essa dominação por meio do convencimento e cooptação dos governados, buscando estabelecer o consenso.

Nesse entendimento, Gramsci propõe uma nova definição de Estado como: “todo o conjunto de atividades teóricas e práticas com as quais a classe dirigente justifica e mantém não somente a sua dominação, mas também consegue obter o consenso ativo dos governados” (GRAMSCI, 1976, p. 87).

Gramsci amplia a visão marxiana de Estado, que é para ele força e consenso. Ou seja, o Estado era muito mais do que o aparelho repressivo da burguesia; ele representava também a hegemonia da burguesia na superestrutura. É importante destacar que o fato de o Estado estar a serviço da classe dominante não significa que suas ações se resumem apenas ao uso da força e da repressão explícita. Para Gramsci, a ação do Estado vai além de um modo explícito de dominação, caracterizando por uma dominação sutil e eficaz. Nesse sentido, o Estado utiliza-se de mecanismos ideológicos por meio dos quais se reproduz como instrumento da classe dominante, lançando mão das ações de grupos e entidades que não necessariamente estão ligadas à estrutura do próprio Estado. A ação arquitetada é de busca do consenso.

A chamada *teoria do Estado ampliado*, em Gramsci começa a se esboçar de forma cada vez mais clara e consistente. Segundo Silva:

Assim, se em Marx, o Estado detinha a exclusividade da coerção e da violência, em Gramsci isso será subdividido em duas esferas: a sociedade política, na qual se concentra o poder repressivo da classe dirigente (governo, tribunais, exército, polícia), e a sociedade civil, constituída pelas associações privadas (igrejas, escola, sindicatos, clubes, meios de comunicação), nas quais circulam as ideologias que funcionam como “cimento” da formação social, e por meio das quais a classe hegemônica procura impor à classe subalterna a sua concepção de mundo. (SILVA, 1999, p. 56)

E foi aí que Gramsci vai propôr a sua teoria do “Estado Ampliado” – composto da relação entre a sociedade política e a sociedade civil. Para Gramsci, o Estado caracteriza-se por três elementos: hegemonia, coerção e consenso. Sua teoria está centrada em um Estado nas sociedades ocidentais, as quais apresentam uma relação entre sociedade política e sociedade civil. Nessas sociedades, a luta de classes é, de certa forma, regulada ou mediada pelo Estado por meio de aparelhos que buscam garantir hegemonia, direção político-ideológica e consenso. Na teoria gramsciana do Estado ampliado o poder estatal, não se expressa apenas através de seus aparelhos repressivos e coercitivos, mas também, através de uma nova esfera pública ‘ampliada’, a sociedade civil, caracterizada pelo crescente protagonismo de amplas organizações de massa.

Contrariamente ao entendimento de Marx e Engels, Gramsci entendia a superestrutura não como um simples reflexo da infraestrutura, mas como possibilidade de mudança; e propôs

que a sociedade civil e o Estado, pertencentes à superestrutura, são o campo das interações ideológicas e culturais e, portanto, são a expressão política das relações entre os homens. Analisar a superestrutura, desse modo, passa a ser central na proposta de Gramsci.

Nas palavras do autor:

Podemos, para o momento, fixar dois grandes “níveis” superestruturais: o primeiro pode ser chamado de “sociedade civil”, isto é, o conjunto dos organismos vulgarmente denominados “privados”; e o segundo, de “sociedade política” ou do “Estado”. Esses dois níveis correspondem, de um lado, à função de “hegemonia”, que o grupo dominante exerce em toda a sociedade; e, de outro, à “dominação direta” ou ao comando que é exercido através do Estado e do governo “jurídico” (GRAMSCI, 1971, p. 12 *apud* CARNOY, 1988, p. 93)

Vê-se, portanto, que para Gramsci o Estado não é uma entidade apartada da sociedade e, portanto, não há sentido em desvincular este da sociedade civil.

Para Gramsci, a sociedade civil expressa o momento da persuasão e do consenso que, junto com o momento da repressão e da violência (sociedade política) asseguram a manutenção da estrutura de poder (Estado). Na sociedade civil, essa dominação se expressa sob a forma de hegemonia.

Em outras palavras, a população sempre fica à margem das decisões mesmo quando convocada a opinar (frequentemente de forma obrigatória, por meio de mecanismos legais coercitivos). Essa situação, no entanto, pode e deve ser superada a partir da organização e contraposição engendrada dentro da classe de oprimidos.

A classe dirigente (dominante) cria mecanismos de controle ideológico e constantemente intervém na vida dos cidadãos a fim de assegurar o poder e a hegemonia. Uma classe dominante só abdica do direito de intervir quando seus interesses estão formalmente assegurados; o que não deve ser confundido com a ausência de vigilância sobre as instâncias jurídicas, políticas, executivas e de comunicação. Desse modo, garantida a manutenção de seus interesses, resta manter em funcionamento programas de controle explícito sobre as ações dos indivíduos a fim de que estes não se desviem das normas, as quais são estrategicamente naturalizadas (WAIZBORT, 1998).

Carnoy, ao analisar a questão da sociedade civil em Gramsci, considera que

Foi em sua concepção da sociedade civil e sua elevação da hegemonia burguesa a um lugar de destaque na ciência política que Gramsci foi além de Marx, Engels, Lenin e Trotski. Ao fazê-lo, ele enfatizou de forma muito mais aguda que os teóricos precedentes o papel da superestrutura na

perpetuação de classes e na prevenção do desenvolvimento da consciência de classe. Ele atribuiu ao Estado parte dessa função de promover um conceito (burguês) único da realidade e, consequentemente, emprestou ao Estado um papel mais extenso (ampliado) na perpetuação das classes. (CARNOY, 1988, p. 90).

O Estado, desse modo, é superestrutura e como tal reflete uma opção de classe e, ao mesmo tempo, mantém o conflito entre classes. Para Gramsci, a compreensão da sociedade capitalista não é possível se não houver uma compreensão do Estado.

Segundo Carnoy (1988), a hegemonia para Gramsci não é uma força coesiva. Ela é plena de contradições e sujeita ao conflito.

Em Gramsci, a superestrutura é, portanto, a sociedade política e a sociedade civil; neste sentido, sociedade civil e Estado compõem a superestrutura. Gramsci não nega a ação coercitiva e repressora por meio de aparelhos controlados pela sociedade política, mas entende que o controle não se dá somente pela ditadura e sim pela imposição do consenso. Portanto, na análise gramsciana o Estado Moderno não é apenas um sistema burocrático e coercitivo. Este também tem seus braços estendidos até a sociedade civil, que é o espaço cultural e ideológico. É fundamental, para o Estado capitalista, que suas ações tenham efeito na sociedade civil, pois é nesta que se estabelecem o consenso e a hegemonia.

Embora reconheça que o Estado, em suas ações, reflita uma classe hegemônica dominante, Gramsci propõe que o Estado não é representante exclusivo de uma única classe. Esse aparente paradoxo é facilmente compreendido e superado quando se atenta para a noção de que os detentores do aparelho estatal precisam, para se manterem no poder, criar mecanismos de legitimidade do governo e, nessa direção, torna-se fundamental a ação da sociedade civil. Em outras palavras, a manutenção do poder não se dá apenas pela força, mas também pelo consenso. Vê-se, portanto, a importância da sociedade civil e o quanto ela é palco de conflitos ideológicos, ao mesmo tempo tendo alguns setores a serviço da busca de consenso. É aí que começam as lutas políticas, que se acentuam as contradições e que emergem propostas de contraposição à hegemonia.

Resumidamente, podemos entender em Gramsci que o Estado ampliado envolve dois aspectos: (1) sociedade política, que se materializa por meio de mecanismos burocráticos e de repressão a fim de manter a classe dominante no poder. A sociedade política é, por assim dizer, o Estado em sentido estrito, o Estado coercitivo; (2) a sociedade civil, que se materializa por meio de mecanismos ideológicos, como escolas, igrejas, associações, mídia, partidos políticos. Esses mecanismos buscam o consenso e dão direção política hegemônica (chamados por Gramsci de “aparelhos privados da hegemonia”). Finalmente, Gramsci propõe

que a sociedade civil se localiza entre Estado estrito e estrutura econômica. Vê-se, portanto, que a sociedade civil não só é intermediária, mas autônoma em certa medida e abre espaço para conflitos políticos e ideológicos. Essa autonomia só é possível de ser entendida a partir de um conceito fundamental na análise de Gramsci: hegemonia.

De acordo com Carnoy (1988) a noção de hegemonia em Gramsci está baseada em Marx e Engels, expressa em *A ideologia Alemã*. Ainda segundo o autor, Gramsci faz da hegemonia, “um tema central de sua própria versão do funcionamento do sistema capitalista. Tal hegemonia, nos termos de Gramsci, significava o predomínio ideológico dos valores e normas burguesas sobre as classes subalternas” (CARNOY, 1988, p. 90). Mas, esse predomínio ideológico, como tem sido analisado aqui, se dá pela busca impositiva de consenso. Esse consenso, que é a imposição de uma maneira de ver o mundo, eivada de valores e ideais burgueses, é o que mantém, ao lado da força coercitiva, a classe dominante e, ao mesmo tempo, é o espaço legítimo de contra hegemonia.

Em outras palavras, a proposta gramsciana abre a possibilidade de que as classes dominadas possam se organizar em outras formas de consenso que se contrapõem ao consenso da classe dominante. Enquanto esta busca manter-se por meio de mecanismos repressores e reformistas (estes últimos chamados por Gramsci de “revolução passiva”), em termos dialéticos as contradições tendem a aumentar dentro da própria situação gerada pela classe dominante. A classe proletária, portanto, não é passiva e pode criar seus próprios mecanismos de contracontrole, seja em suas organizações políticas ou nas próprias instituições privadas ou mantidas pelo poder estatal.

À medida que a consciência política dos dominados se aprofunda, e as rupturas com os valores burgueses abrem espaço à assunção de novos valores, valores e ideologia de classe, aumentam também as chances de ações contra-hegemônicas se consolidarem. A tomada de poder, portanto, deve passar também por uma mudança de hegemonia e de ideologia, por uma busca de outro consenso advindo da organização dos próprios trabalhadores. A essa organização Gramsci chama de aliança de classe, uma aliança que se fortalece por meio da tomada de consciência e da consolidação de ações de reivindicação de atendimento das necessidades básicas da classe trabalhadora. São, portanto, ações conscientes que nascem de uma união de caráter orgânico dos trabalhadores e não de uma mera associação temporária. Gramsci defende que a classe dominada, que pretende ser a classe hegemônica, deve não apenas superar a classe burguesa, mas exercer o que ele chama de “vontade coletiva”, organicamente relacionada à classe trabalhadora. Assim, a ação coercitiva não deixa de existir, ou seja, não se dá de maneira ingênua a vitória sobre a classe burguesa, e nem esta se

entrega de maneira passiva. A “guerra de posição”, no sentido dado por Gramsci, se concretiza na medida em que a classe trabalhadora amplia sua consciência e, por conseguinte, seu poder de contraposição, de reivindicação e de organização interna. Assim como na classe burguesa há intelectuais que pensam e agem em favor da manutenção da hegemonia de classe, a organicidade de classe que gera pensadores capazes de articular a ideologia proletária e de liderar ações coletivas em direção à superação da classe burguesa é defendida por Gramsci; o qual propõe que a existência de intelectuais orgânicos, ou seja, intelectuais forjados na e a partir da classe proletária, é de fundamental importância para a direção dada ao movimento revolucionário. Táticas e estratégias de agitação política, propaganda ideológica e ações reivindicatórias são possíveis a partir das ações revolucionárias dos intelectuais orgânicos, que se traduzem em ações coletivas, em direções políticas claramente determinadas pela ideologia da classe proletária.

Desse modo, mesmo reconhecendo que a classe dominante ainda se mantém viva na vida dos cidadãos, há que se entender que o poder difuso representa a abertura inevitável ao questionamento, crítica e propostas que podem ir frontalmente contra os valores da classe dirigente. Essa característica, representada pela luta dos contrários, é, por assim dizer, o foco de mudanças sociais, mas essas mudanças nem sempre representam alterações substanciais no modo de ser e de pensar dos indivíduos e das coletividades. Podem ser mudanças de fachada que apenas se adaptam a novos momentos e continuam mantendo a população à margem das decisões. Porém, nesse contexto complexo, outras mudanças implicam em contraposições e contracontroles advindos de setores apartados dos compromissos ideológicos com as elites.

1.2.4.2- O pensamento gramsciano de Estado na interlocução com as políticas públicas em Educação

As mudanças anunciadas no parágrafo anterior, como já apontamos, iniciam simultaneamente com amadurecimentos críticos e práticas de vida diferenciadas que criam condições concretas materiais de enfrentamento e de proposição de políticas inovadoras e mesmo superadoras dos padrões sociais vigentes. Na presente tese, defendemos que as políticas públicas nunca estão desvinculadas do contexto social, político e histórico mais amplo. Além disso, servem a interesses de grupos hegemônicos e podem ter por função o abafamento de crises e reivindicações sociais. Porém, ao mesmo tempo, podem representar um terreno fértil de embate e disputas políticas preconizadas entre trabalhadores e elites.

As proposições gramscianas até aqui abordadas podem ser fundamentais ao esclarecimento de questões referentes ao embate fértil que as políticas públicas em Educação têm gerado. Assim, por exemplo, é relevante destacar que a noção de Estado ampliado nos ajuda a desvelar esse embate que ocorre entre forças contrárias quando da reivindicação de políticas que reflitam os anseios da classe trabalhadora e políticas que trazem um cunho marcadamente neoliberal em seu discurso e em sua implementação. Como o Estado ampliado é uma unidade dialética entre força e consenso, público e privado, sociedade política e sociedade civil, defendemos que as políticas públicas de Estado refletem exatamente essa luta de contrários, ou seja, ao mesmo tempo em que estão, em grande medida, a serviço da classe hegemônica, o discurso consensual não se estabelece totalmente tendo em vista que setores da sociedade civil, particularmente organizações de trabalhadores, lutam por fazer valer suas reivindicações, de forma organizada e contra-hegemônica, tentando desvelar que o discurso do consenso tem trazido perdas aos trabalhadores.

As indicações acima estão sintonizadas com outra noção gramsciana que é a de Estado como correlação de forças. Nesse sentido, defendemos que o entendimento de políticas públicas deve ser o de um espaço de lutas e reivindicações, uma arena de embates políticos, de forças contrárias. Em outras palavras, políticas públicas não devem se reduzir a um entendimento acanhado de que são leis criadas a partir de demandas sociais e que implementam ações voltadas a essas demandas. Esse entendimento estreito torna estanque a concepção do político e do público envolvidos na expressão “políticas públicas”, além de desmobilizar possíveis ações contraconsensuais.

Essa perspectiva de políticas públicas como espaço de debate e embate, reivindicações e contra-hegemonia, acende as possibilidades de organização, vigilância, alerta e contracontrole exercido pela classe trabalhadora. Gramsci, nesse sentido, defendia que a classe trabalhadora pode e deve educar-se politicamente a fim de gerar “vontade coletiva” e, por consequência, ampliar seu poder de organização e de ação a fim de criar outra hegemonia. Ora, se pensarmos nessa direção, poderemos ver claramente que o reducionismo legal a que tem sido aprisionada a noção de políticas públicas é uma redução imposta e que tem por objetivo descaracterizar a ação proletária, resultando em conformismo e, portanto, em consenso.

Para Gramsci, a realidade “é uma relação de forças em contínuo movimento e mudança de equilíbrio”. Essa afirmação, além do caráter dialético nela embutido, abre possibilidades de discussão em torno das políticas públicas, desde seu planejamento até as formas de implementação. Abre espaço para ações organizadas e coletivas (vontade coletiva)

dos trabalhadores. Aqui os intelectuais orgânicos detêm um papel fundamental, pois poderão orquestrar esforços políticos que direcionam uma análise mais refinada de todo o processo envolvido na gestão das políticas públicas.

A análise de Gramsci sobre o Estado permeará as discussões ao longo da presente tese. Para o momento, torna-se importante retomar a discussão sobre a implementação de políticas públicas.

1.3 Políticas públicas: situando o debate

Para uma adequada abordagem, que nos permita compreender o processo de constituição e desenvolvimento de uma política pública é necessário ter claro que a discussão não pode ser dissociada de um atento olhar analítico a um cenário mais abrangente, o que supõe desvelar suas relações com setores econômicos, político-social e cultural. Portanto, para dar conta do proposto, empreender uma análise crítica das Políticas Públicas de Educação do Campo (tema a ser explorado no próximo capítulo), se faz necessário uma contextualização histórica da atual fase de desenvolvimento capitalista, os padrões da reestruturação produtiva do capital, e, nesse processo a redefinição do papel do Estado que causa profundas transformações na configuração das Políticas Públicas.

Inicialmente é necessário destacar que o tema, políticas públicas têm se constituído, nos últimos anos, especialmente a partir da década de 1990, em um tema recorrente no Brasil, alcançando centralidade na agenda social do país, tornando-se uma categoria de interesse de diferentes segmentos sociais. A despeito da sua naturalização, o que se percebe é que o tema tem sido utilizado de forma indiscriminada, estando quase sempre atrelado às temáticas: *democracia, igualdade, direitos e cidadania*, sem uma reflexão mínima sobre seu conteúdo, significado e linha ideológica. Dessa forma, podemos dizer que hoje, o termo Políticas Públicas virou lugar comum, usado nos discursos do dia a dia, sendo aplicado de várias formas, sem muito esclarecimento do seu significado político e ideológico e real finalidade.

O que encontramos, frequentemente, é um tratamento equivocado de políticas públicas, reduzindo-as unicamente ao âmbito administrativo ou técnico, ignorando-se o caráter “político” que as caracterizam. A opção que faço neste trabalho é a abordagem das políticas públicas privilegiando a dimensão política, procurando desvelar os significados ideológicos de classe, nem sempre explícitos, descortinando as relações que são estabelecidas entre Estado e sociedade e as implicações de tais relações para a tessitura e materialidade de

uma política pública. O que busco, portanto, é uma compreensão política das políticas públicas.

Para uma maior compreensão das nossas discussões, começaremos por pontuar a concepção de política pública na qual balizaremos nossas reflexões. Políticas Públicas “são formas de interferência do Estado, visando a manutenção das relações sociais de determinada formação social.” (HÖFLING, 2001, p. 30). Assim como Momma, Cardoso e Bryan (2009) partimos da compreensão de que o processo a elaboração de políticas públicas deva ser “um processo articulado de ações, decisões, formulação de agendas, de pessoas em diálogo tenso, num movimento de disputa permanente entre determinados projetos de sociedade”. É, pois, ação coletiva e organizada de grupos intervindo na vida da sociedade. Essa compreensão nos leva à noção de sujeito coletivo que se contrapõe à visão de políticas feitas somente por governos e políticos, o que pressupõe o indivíduo passivo. Fazemos aqui a defesa que o processo de formulação de políticas públicas extrapola a esfera governamental, envolvendo uma correlação de forças de diferentes sujeitos e instâncias, com interesses e influências diversas, como os partidos políticos, os empresários, os sindicatos, e organizações da sociedade civil.

Ao recorrermos à literatura especializada, encontraremos uma prevalência de definições de políticas públicas que imputam unicamente ao Estado a prerrogativa de elaboração de políticas públicas. O foco das discussões sempre recai no papel do Estado, desconsiderando os aspectos conflituosos, ignorando ainda a participação de outros sujeitos. Se admitirmos como verdade essas definições estaremos negando a histórica luta de classes, e o movimento histórico, tomando a realidade como estática e livre de conflitos, assumindo uma postura de passividade e a pseudo neutralidade do Estado.

Defendemos que as políticas públicas são mediatizadas por lutas sociais, pressões e conflitos, não sendo, portanto, estáticas ou fruto de iniciativas abstratas. No modelo atual de sociedade, a ação do Estado é sempre um produto dos interesses em conflitos, dada a complexidade social em que estamos inseridos. Neste contexto, as políticas públicas são os resultados do jogo de poder determinados pela correlação de forças entre os agentes de pressão que disputam o Estado, motivados por interesses diversos.

Cabe aqui ressaltar que ao questionar a primazia do Estado nas políticas públicas, não negamos ou subestimamos o importante papel do Estado na definição das mesmas. O que questionamos é a visão estática e elitista e até mesmo linear que desconsidera as contradições do processo sócio-histórico. Por outro lado, não assumimos uma crença ingênua de que as políticas públicas são instrumentos sempre a favor da classe trabalhadora. Nossa intenção é

ressaltar o seu caráter conflituoso, dinâmico e contraditório, que tanto acomoda os interesses da classe possuidora dos meios de produção, quanto aos interesses da classe que vende sua força de trabalho, embora esta última tenha estado em desvantagem em relação à primeira, tendo em vista que o Estado, conforme já denunciava Marx e Engels (1991), desde o seu nascedouro tem se colocado a serviço da manutenção da ordem capitalista e dos interesses da classe dominante. Maroneze e Lara, num leitura marxista nos aponta que:

Sob a aparente figura que se mantém acima das classes sociais, o Estado historicamente vem mantendo sua função primordial de manter e fortalecer a ordem capitalista, reorganizando suas funções (políticas, econômicas e ideológicas) conforme as mudanças conjunturais processadas a cada estágio de desenvolvimento do capital (MARONEZE; LARA, 2009, p. 12).

Claro está que a problematização da categoria Estado, o desvelamento do seu papel e função na sociedade capitalista é essencial às análises das políticas públicas. Para tanto, tomamos como referência a teoria gramsciniana do Estado ampliado, na qual se entende o mesmo como uma relação social, palco das arenas de lutas das correlações de forças. Nessa perspectiva, o Estado atua como mediador de conflito e impõe o consenso, “atuando como um pêndulo que pode garantir direitos dos trabalhadores em médio prazo, e garantir a reprodução duradoura do capital, dependendo da conjuntura das correlações de forças sociais” (ANDRADE, 2004, p. 6).

Na mesma perspectiva, Yazbeck (2008) nos aponta que as políticas públicas só podem ser pensadas politicamente, sempre referidas a relações sociais concretas e como parte das respostas que o Estado oferece às expressões da “questão social” situando o confronto de interesses de grupos e classes sociais. Ainda segundo a autora, “as Políticas Públicas são estruturalmente condicionadas pela característica política e econômica do Estado, expressando, pois, relações de conflitos e contradições que resultam da desigualdade estrutural do capitalismo” (YAZBECK, 2008 p. 4). Elas são, portanto, expressão de embates históricos, e sua formulação e materialização se dão no âmbito das relações sociais, das quais é parte constituinte e constituída.

Em uma sociedade caracterizada pela divisão de classes, como é o caso da sociedade capitalista, o Estado nela cumpre a função de neutralizar a luta entre as classes antagônicas e garantir a preservação das relações. O Estado, na perspectiva neoliberal, cumpre a função de regulador, de silenciador dos conflitos por meio de políticas sociais, ao mesmo tempo em que sustenta a imagem ilusória de se manter acima dos interesses de classe. Com isso, consegue fortalecer a classe dominante. Esse fortalecimento das elites não é, evidentemente, assumido

explicitamente, e sim encobertamente, na medida em que o Estado desenvolve ações que, na aparência, contemplam necessidades universais, mas que na prática servem a interesses particulares.

De acordo com Höfling (2001), essa regulação se manifesta em momentos de profunda assimetria nas relações entre os proprietários de capital e proprietários da força de trabalho. Ainda segundo a autora, a regulação se mantém com base na formulação de políticas públicas. O Estado, para cumprir essa função reguladora, também alberga além das classes dominantes, as classes subalternas, atendendo em certa medida suas demandas, através de políticas sociais, sem, no entanto, modificar a ordem social e as relações nela estabelecidas. Isso garante com que os interesses dos dominantes sejam preservados e apresentados como interesses gerais e de todas as classes, tal como desvelado na análise de Marx e Engels (“A ideologia Alemã”). O Estado mantém assim a sua função de implementador de uma certa coesão.

Essas afirmações nos revelam a importância estratégica das políticas sociais para o Estado capitalista, tendo em vista a contribuição das mesmas para assegurar e ampliar os mecanismos de cooptação e controle social. De acordo com Maroneze e Lara (2009), no Estado capitalista as políticas sociais ainda cumprem a função de manter e controlar a força de trabalho. Em comum acordo, Azevedo (1997) afirma que as políticas públicas surgem como meio de o Estado tentar garantir que a classe trabalhadora se reproduza de forma harmonizada com o interesse que predomina na sociedade capitalista.

Em síntese, pode-se afirmar que desde a sua origem, tais políticas estão ligadas à ação do Estado capitalista e utilizadas como abafamento das contradições capital-trabalho, tornando claro que o capital as utiliza como forma de aumentar seu domínio e manter seu controle sobre a classe trabalhadora. Isso nos permite afirmar que historicamente as políticas públicas tem se tornado um instrumento a serviço do capital, e o Estado por sua vez, através de políticas e programas sociais, procura manter o controle de parcela da população não inserida no processo produtivo. Nessa perspectiva, as políticas públicas cumprem a função última de assegurar as condições materiais de reprodução da força de trabalho, a forma do Estado “responder” aos problemas estruturais provocados pelo sistema de acumulação capitalista.

Numa perspectiva contrária, as políticas públicas têm um importante significado de luta e conquistas de demandas efetivas da classe trabalhadora. Neste contexto, as políticas públicas adquirem o significado de luta pela distribuição das riquezas produzidas coletivamente, situando-se na esfera do direito. Dessa forma, mesmo as políticas de Estado

deixam de refletir unicamente os interesses da classe dirigente porque geram, por excelência, o palco das lutas de classes. Esse fenômeno é tipicamente um reflexo das mudanças graduais quantitativas que se tornam em mudanças qualitativas, conforme preconizado pelo materialismo dialético. Em outras palavras, as políticas de Estado, enquanto mecanismos de controle social e de subjetividades, criam as condições materiais para um poder difuso que, por sua vez, gera espaços diferenciados de reflexão e ação que alimentam as políticas públicas. Estas, por sua vez, constituem o terreno de lutas dos contrários. E a luta dos contrários apresenta diferentes facetas, algumas delas representando “modernizações conservadoras”, outras representando legítimas aspirações de mudança social e de derrubada do poder das elites.

É oportuno aqui destacarmos, que há uma diferença entre políticas de governo e políticas de Estado, entendendo que esta diferenciação não é uma mera questão trivial,

Pois dependendo da resposta que se dá a estas questões pode-se estar sancionando meras políticas do governo como se fossem políticas de Estado ou travestindo as primeiras com a aura indevida do processo decisório articulado e responsável, como devem ser todas as políticas que aspiram à chancela “de Estado”. (ALMEIDA, 2009, p. 1)

As políticas, chamadas de públicas, podem ser gerenciadas pelo governo, mas devemos entender que as políticas de governo refletem, em certa medida, os compromissos partidários e das alianças perpetradas pelo grupo político que está no poder instituído pela constituição. São políticas que, geralmente, visam à perpetuação do grupo partidário e suas alianças no poder local, seja em âmbito municipal, estadual ou federal. No dizer de Almeida (2009), “elas podem expressar tão somente a vontade passageira de um governo ocasional, numa conjuntura precisa, geralmente limitada no tempo, da vida política desse mesmo país, o que a coloca na classe das orientações passageiras ou circunstanciais” Essas políticas se caracterizam, portanto, pela descontinuidade, sendo que a cada eleição ocorrida, quando há alternância de partido político ou grupos de interesses diferentes no comando do governo, a maioria dessas políticas é alterada de acordo com as prioridades e concepções do grupo que assume o poder. Já as chamadas políticas de Estado, refletem compromissos ideológicos que extrapolam o poder instituído local-partidário e estão comprometidas com um programa ideológico amplo que engloba interesses de nações hegemônicas. São políticas que “por sua

própria definição possuem um caráter mais permanente, ou sistêmico, do que escolhas de ocasião ou medidas conjunturais para responder a desafios do momento”. (ALMEIDA, 2009),

Nesse sentido, uma política pública não se limita às políticas governamentais, porém dão o tom e a direção a estas últimas desde que o governo local esteja comprometido com os interesses do capital. Assim, poderemos encontrar frequentemente tal intersecção entre o governamental e o público e, de certa forma, suas ações se confundem. O que é notável é a existência de uma estreita afinidade das políticas públicas de Estado ou de governo com os interesses do capital. Ainda que exista uma correlação de forças políticas na definição das mesmas, envolvendo a sociedade civil organizada (movimentos sociais, etc.) a definição de políticas públicas é condicionada aos interesses das elites globais, subordinadas a interesses econômicos e políticos.

Nesse entendimento, acreditamos que analisar as políticas públicas de Educação do campo, é antes de tudo considerar que esta é parte integrante de uma política maior, o que exige uma análise contextualizada dos contornos políticos que a engendraram. Só conseguiremos compreendê-las quando a relacionamos ao contexto socioeconômico e político. Tais políticas só poderão ser compreendidas a partir do entendimento das contingências históricas e econômicas que balizam o cenário atual das transformações societárias do mundo atual que trouxeram novas exigências para o Estado e, conseqüentemente, intensas mudanças nas Políticas Públicas.

1.3.1. O Estado capitalista e o papel ideológico das políticas públicas: um percurso histórico e crítico

Um importante contexto social e econômico nos países capitalistas passou a se desenvolver a partir dos anos 1970. O paradigma do *Welfare State* já não respondia mais às novas demandas do capital e não detinha a mesma pujança de antes em relação aos abafamentos de crises sociais e controle da classe trabalhadora. Urgia, então, a busca e implementação de novas formas de regulação da produção e da vida dos trabalhadores, de maneira a garantir certa governabilidade⁹ do Estado e, ao mesmo tempo, manter produtivos os

⁹ Entendemos Governabilidade como **conjunto de condições necessárias ao exercício do poder**. Compreende a forma de governo, as relações entre os poderes, o sistema partidário e o equilíbrio entre as forças políticas de oposição e situação. Diz respeito à capacidade política de decidir. A Governabilidade deriva, ainda, da legitimidade dada pela sociedade ao Estado e a seu governo, enquanto a Governança é a capacidade abrangente financeira e administrativa de uma organização de praticar políticas. http://www.editoraferreira.com.br/publique/media/toq37_luciano_oliveira.pdf

trabalhadores, desta feita conformados a uma nova ordem global. A presente seção apresenta uma contextualização que possibilita entender as raízes de propostas de políticas públicas, gestadas pelo sistema e governos capitalistas, que impõem aos trabalhadores a necessidade de adaptarem-se às novas demandas do capitalismo.

1.3.1.1 Crise e reestruturação capitalista (1970) - breve histórico

Após a II Guerra Mundial, o capitalismo atingiu os chamados “anos gloriosos”, também denominada por Hobsbawn (1995) de “Era de Ouro”, quando a economia dos países ricos e industrializados ingressou em um longo período de crescimento econômico. Esse período se caracterizou entre outras coisas, pela forte influência do pensamento do economista britânico John Maynard Keynes, que favoreceu a construção de um modelo de regulação social e o desenvolvimento do Estado de Bem-Estar Social (*Welfare State*). Esse modelo se caracterizava pela busca de geração do pleno emprego, e elaboração de políticas e serviços sociais, tendo em vista a criação de demanda e ampliação do mercado de consumo, sempre atrelado aos interesses produtivos do sistema capitalista. A ideia era manter um padrão mínimo de vida para todos os cidadãos, como questão de direito social, por meio de um conjunto de serviços provisionados pelo Estado (YAZBEK, 2008). De acordo com Catani, o *Welfare State* “foi resultado de um processo histórico e geopolítico específico em que a forma das relações entre as classes dominantes e dominadas não poderia mais se basear no padrão liberal das primeiras décadas do século XX” (CATANI, 2011, p. 60). Nesse contexto, o Estado assumiu uma característica de interventor e regulador das relações econômicas e sociais, que buscava assegurar um consenso entre os interesses do capital e da classe trabalhadora.

Conforme análise de Dias (2001) esta foi a estratégia assumida pelo capital, que através de políticas compensatórias, buscava a fidelidade das massas, legitimando a ordem burguesa e criando um pacto social despolitizante em escala internacional. Dessa forma, na análise do autor, o Estado de Bem-Estar Social cumpriu uma tarefa importante para o capital, que era a de neutralizar as classes subalternas. Por outro lado, Dias (2001) reconhece que os trabalhadores também obtiveram significativas melhorias, porém à custa de submissão à racionalidade capitalista. Catani (2011), pondera que “mesmo as conquistas dos trabalhadores estavam marcadas por algumas restrições à sua implementação efetivamente universal, provenientes de estruturas patriarcais e de preconceitos nacionalistas e étnico-raciais”

(CATANI, 2011, p. 61). Também Brito e França (2010) salientam que apesar da melhoria considerável das condições de vida dos trabalhadores nesse cenário de bem-estar social, não houve mudanças nas relações de produção, que continuaram a assentarem-se em bases de exploração e alienação do trabalhador. Em suma, pode-se afirmar que o Estado de Bem-Estar Social teve um importante significado nessa fase do capitalismo¹⁰, traduzindo-se num pacto social entre capital e trabalho, tornando-se um traço marcante e distintivo do novo padrão de acumulação.

Outra característica marcante desse período foi o chamado fordismo¹¹, modelo de desenvolvimento que dominou a organização da produção fabril. Esse sistema visava à maximização da produção e do lucro, levando ao extremo a divisão do trabalho, a exploração e a alienação do trabalhador. O objetivo era ampliar a produção em um menor espaço de tempo, aumentando os lucros dos detentores dos meios de produção, por meio da exploração máxima da força de trabalho dos operários (FILGUEIRAS, 1997). Associado ao modelo de desenvolvimento fordista encontra-se o taylorismo, que se constituiu em uma forma de controle do trabalho no interior do processo produtivo. Funcionava como um sistema de gestão científica do trabalho, por meio da separação entre as atividades de concepção e execução de tarefas. O trabalhador realizava apenas gestos rotineiros, repetitivos e simples na linha de produção, representando a parcelização do trabalho e o controle da mão de obra pelo capitalista, através de um conjunto de normas e regras direcionadas ao trabalhador (HARVEY, 2006).

O fordismo, por sua vez, implicou no aumento extraordinário da produtividade do trabalho e na redução dos custos unitários de produção. No entanto, essa produção em massa exigia, necessariamente, como contrapartida, o consumo em massa. Desse modo, a inclusão social dos trabalhadores, ampliou significativamente o mercado consumidor existente, e passou a ser uma exigência objetiva do desenvolvimento do capitalismo, tornando-se um traço marcante e distintivo do novo padrão de acumulação.

¹⁰ Souza (2010) nos alerta que ao sugerir tais políticas econômicas e sociais, Keynes não estava a propor uma superação do modo de produção uma superação do modo de produção capitalista, mas uma reforma no seu interior, dada as constantes crises que punham em risco a própria manutenção do sistema.

¹¹ O Fordismo é um padrão de acumulação industrializado, que tem por base a produção em massa. Ele foi introduzido por Henry Ford na indústria automobilística dos EUA e se expandiu, no pós-guerra, configurando-se como o modelo de desenvolvimento seguido pelos principais países capitalistas estabelecendo uma configuração mundial que o tornou hegemônico, possibilitando um crescimento econômico sem precedentes na história do capitalismo e a constituição de sociedades de bem-estar-social, principalmente nos países desenvolvidos da Europa.

Brito e França (2010) nos alertam que “compreender o modelo fordista como uma forma revolucionária de produção e consumo de mercadorias é ficar nos limites de uma visão economicista de todo o processo.” (p. 47/48). Para esses autores, as práticas fordistas foram além dos muros das fábricas, influenciando toda a vida social, a partir de imposição de hábitos e valores que viessem a legitimar os propósitos capitalistas. Também Filgueiras considera que:

O fordismo não se constituiu apenas enquanto um modo de organização do processo de trabalho mas, significou, sobretudo, uma forma de organização da sociedade capitalista que implicou na inclusão social de grandes parcelas da população, até então marginalizadas do consumo e dos direitos de cidadania. E, mais do que isso, o fordismo deve ser entendido, num sentido mais amplo, como um “novo modo de vida”, que extrapola os limites da fábrica, implicando na construção de um “novo homem”, adaptado às exigências e à disciplina do sistema fabril organizado na forma de grande indústria (FILGUEIRAS, 1997, p. 15).

Duarte (2005) resume esse contexto apontando que o capitalismo pós-segunda guerra apresentou grande desenvolvimento em função de três aspectos que se somaram: o modelo fordista de processo produtivo; a regulação do processo de acumulação preconizada pelas políticas keynesianas; e o modelo Marshal de consolidação jurídico-política dos direitos de cidadania. Há, portanto, uma ampliação das funções reguladoras do Estado, abolindo-se a noção de Estado diminuto e adotando-se o *Welfare State* como modelo e símbolo da modernidade.

A partir dos anos 1960 houve uma mobilização dos movimentos trabalhistas em muitos países capitalistas, que se articulavam para contestar e enfrentar as estratégias de dominação do capital (SADER, 2008). E no início dos anos de 1970, o processo de crescimento e expansão capitalista que prevaleceu no pós II Guerra, demonstra sinais de crise. O modelo de produção fordista começa a evidenciar um esgotamento, convertendo-se assim, de um período de estabilidade econômica para um período de crise estrutural do capitalismo. Essa crise representou entre outras manifestações, uma tendência decrescente da taxa de lucros, aceleração das taxas de inflação, redução da produtividade e dos níveis de crescimento, na elevação dos déficits públicos e no aumento do desemprego. Esse contexto pôs fim ao pacto social, estabelecido pelo *Welfare State*.

Filgueiras (1997) assim considera que a referida crise capitalista que se desencadeia a partir dos anos 1970, não se resume apenas à crise de um padrão de acumulação de capital, ou à crise de um padrão de organização da produção. O pacto social (caracterizado pela busca do

“pleno emprego” e por estabilidade no trabalho e amplas garantias sociais) perde força dentro de uma conjuntura inóspita, gerando uma instabilidade econômica e social de longo curso e que passou a caracterizar o restante da segunda metade do século XX.

Diversas foram as teorias e os autores que tentavam explicar essa crise, que representou o fim a “Era de ouro” do capital. Catani (2011) destaca algumas teorias que buscavam explicar a crise capitalista dos anos 60/70, entre elas a teoria liberal que culpabilizava o Estado; a abordagem da chamada “escola de regulação”, que buscava identificar regimes de acumulação e modos de regulação que fundamentavam modelos de desenvolvimento do capitalismo; e outras abordagens ancoradas na teoria marxista que concebiam a crise como sintomas de uma crise estrutural do capitalismo. A mais influente, e de maior repercussão mundial foi a teoria liberal. Assim, ao contrário do que ocorreu na crise das décadas de 1920 e 1930, cuja causa foi atribuída às leis do mercado, a crise das décadas de 1960 e 1970 foi deslocada do mercado para o Estado, apontado como responsável pela situação econômica e social. Em contrapartida, o mercado foi tomado como sinônimo de eficiência e produtividade, o único capaz de superar as falhas do Estado. Este, por sua vez, é entendido como uma máquina a ter reduzida sua ação e alcance de forma a se adequar à nova ordem mundial.

Nesse entendimento, os teóricos liberais propõem um modelo de funcionamento econômico, em que o Estado deveria se retirar do cenário econômico e social, limitando-se a assumir o papel de regulador e fiscalizador. O referido modelo coloca em xeque as proposições do *Welfare State* que se sustentou por quase 40 anos, uma vez que o intervencionismo do Estado é visto como nocivo ao restringir o livre mercado e a iniciativa individual, de modo a violar a liberdade econômica. Ocorreram tentativas de desestabilizar o *Welfare State*, começando pela disseminação da ideologia da imagem do Estado como ineficiente e ineficaz, incapaz de responder às demandas da sociedade, não conseguindo eliminar a pobreza, inclusive agudizando-a (LIMA, 2010).

Na busca de alternativas para a crise, propôs-se a construção de uma nova ordem social, originando um processo de reorganização do sistema ideológico, político e de produção do capital. Foram incorporadas as ideias de economistas como Friedrich Hayek (1983) e Milton Friedman (1988), reforçando o ideal da competitividade no livre mercado e a retirada da influência do Estado sobre a economia. Nesses marcos, começou-se a engendrar um movimento de reestruturação capitalista, no qual ações e estratégias são arquitetadas tendo em vista o enfrentamento da crise. Esse processo de reestruturação tem por característica fundamental a proposta de globalização ou mundialização econômica e financeira, e se

assenta na hegemonia das políticas neoliberais e no advento da Terceira Revolução Industrial e Tecnológica¹². Esse movimento produz algumas importantes mudanças, como o fim dos direitos sociais conquistados, as privatizações de empresas, a descentralização das atividades que antes eram responsabilidade do Estado (DUARTE, 2005). Nesse contexto, emerge uma nova forma de gestão do processo produtivo e das relações de trabalho, denominada acumulação flexível de capital em substituição ao modelo fordista.

Esse novo modelo prioriza a lógica do livre mercado e de formas alternativas e flexíveis de produtividade, pulverizando-se o processo produtivo por vários países, diversificando as possibilidades de organização, gestão e contratação da força de trabalho. A metamorfose sofrida na produção e nas relações com a força de trabalho, cada vez mais caracteriza a entrada no século XXI, no qual a palavra “globalização” passou a ser difundida e entendida como um bem e uma necessidade do mercado mundial. Por assim dizer, é uma nova forma de homogeneização a partir da diversificação da produção em escala mundial. O trabalhador, cada vez mais isolado e distante de uma tomada de consciência, passou a ser tragado em uma máquina da qual é simples engrenagem, descartável e solitária. Dessa forma, conforme nos aponta Duarte:

O capital vem assim, se beneficiando da heterogeneidade do trabalho coletivo e, por isso, fomentando-a. Ele contrata o trabalho formal com proteção social, no caso, do núcleo do trabalhador mais qualificado e estratégias do processo produtivo; contrata por tempo parcial, utilizando-se do trabalho precário; terceiriza parte de suas atividades, repassando-as a outros; e faz uso do trabalho familiar, inclusive da força do trabalho infantil. Esse novo regime de acumulação reúne, na organização do trabalho e da produção, formas mais excludentes e não menos eficazes de exploração (DUARTE, 2005, p.59).

De acordo com Abreu (1997), os componentes que caracterizavam o modelo à proposta de globalização, perderam fôlego em função de entrarem em contradição com as novas tendências de acumulação mundialmente articulada. Mas, ao mesmo tempo em que são incompatíveis, esses mesmos componentes formaram, em certa medida, o terreno para o advento da nova ordem.

Assim, o capitalismo do século XXI, vem-se reestruturando e se organizando mundialmente, sob a égide do capital financeiro, tendo o mercado como única via de

¹² Fase da revolução industrial caracterizada pelo desenvolvimento da eletrônica: microeletrônica, computadores e telecomunicações. A Terceira Revolução Industrial ou Revolução Tecno-científica permitiu o desenvolvimento de atividades na indústria que aplicam tecnologias de ponta em todas as etapas produtivas. A produção de tecnologias é um ramo que apresenta como um dos mais promissores no âmbito global.

sociabilidade humana, produzindo uma nova forma de acumulação de capital em bases mundiais. As características principais deste novo modelo estão centradas na globalização da economia, no fim das fronteiras econômicas, no desmonte do Estado, na destruição dos direitos sociais, contrapondo-se aos modelos de acumulação fordista keynesiano, que prevaleceram no período áureo do capitalismo, ou seja, no início da década de 1970 (DUARTE, 2005).

Foi nesse contexto que o ideário neoliberal ganhou força, articulando-se com a necessidade do capital de buscar saídas para a crise, sendo tomada como estratégia de superação para tal crise. O neoliberalismo, nessa perspectiva, nada mais é que uma roupagem moderna do liberalismo¹³ do início do século XVIII, que tem por motivo principal a defesa da liberdade de mercado e a não interferência do Estado na economia (“menos Estado e mais mercado”). A agenda neoliberal retoma os elementos de base do liberalismo com nova roupagem, preservando suas ideias e valores fundamentais: a iniciativa individual como base da atividade econômica, o mercado como regulador da riqueza e da renda. Nesse sentido, lançam ataques ao Estado de Bem-Estar Social, criticando a intervenção estatal e ao mesmo tempo ressaltando as virtudes reguladoras do mercado. Friedrich Hayek e Milton Friedman considerados os precursores da ideologia neoliberal, argumentavam pela necessidade de retomar os valores centrais da sociedade burguesa: liberdade individual e de mercado, pois segundo os mesmos, esses valores estariam se esvaindo, ameaçando a ordem capitalista e sua democracia. Apregoavam-se princípios de individualismo e competitividade e o livre mercado foi ideologicamente qualificado como o grande equalizador das relações entre os indivíduos e das oportunidades na sociedade.

Coerente com esses pressupostos, a teoria neoliberal apresenta o diagnóstico para a crise capitalista, segundo a qual não é o capitalismo que está em crise, mas o Estado. Nessa perspectiva aponta como saída reformar o Estado ou diminuir sua atuação para superar a crise. O mercado é que deverá superar as falhas do Estado, portanto a lógica do mercado deve prevalecer, inclusive no Estado, para que ele possa ser mais eficiente e produtivo. Nesse sentido, considera-se que a intervenção do Estado constituiria uma ameaça aos interesses e liberdades individuais, inibindo a livre iniciativa, a concorrência privada, e podendo bloquear

¹³ Tratamos anteriormente do liberalismo, na presente tese. Bobbio (2000) defende que o liberalismo mais que uma teoria econômica é também uma teoria política. Como teoria econômica, defende uma economia de mercado; como teoria política, defende o Estado mínimo, que governe o mínimo possível. Ainda segundo o autor, enquanto sistema, o liberalismo defende um tipo de economia de política, que se articulam na defesa da sociedade burguesa. (p. 128).

os mecanismos que o próprio mercado é capaz de gerar com vistas a restabelecer o seu equilíbrio.

Outro aspecto ao qual atribuíram a crise foi o amplo poder sindical e do movimento operário, cujas reivindicações por melhores salários e condições de vida acabaram por onerar Estado e empresas, tendo em vista que estes passaram a direcionar mais verbas aos projetos sociais, o que, na perspectiva neoliberal gerava déficits orçamentários e gastos desnecessários, corroendo os lucros e aumentando a inflação. Os ganhos e demandas sociais são encarados como um dos pilares da ingovernabilidade do Estado. Nesse mesmo caldo estariam as políticas públicas sociais também apontadas como responsáveis pelos entraves no avanço e modernização do capital.

Iniciava-se assim um movimento de desconstrução das políticas conquistadas pela luta da classe trabalhadora por melhores condições de vida e trabalho, que trouxe consequências trágicas para a vida do trabalhador, afetando sobremaneira sua saúde física e mental.

Todo esse cenário, passou a exigir um novo modelo de Estado que voltava-se prioritariamente as suas ações para a legitimação da nova ordem social. Para tanto, inevitavelmente (do ponto de vista da racionalidade neoliberal) dever-se-ia priorizar ações que coibissem os gastos sociais e ampliassem as possibilidades de estabilidade monetária com uma taxa de desemprego que gerasse um exército de reserva no mercado industrial. Para tanto, a privatização de grandes empresas estatais, a terceirização de serviços e o enxugamento da máquina estatal deveriam fazer parte prioritária do novo modelo. O Estado continua presente na economia e na política¹⁴, entretanto, sua atuação deveria ser ressignificada pela configuração das políticas neoliberais, se caracterizando como máximo para o capital, atuando segundo as exigências dessa nova fase do capital. Ele deixaria de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento. Conforme Frade:

Nesse contexto, a funcionalidade do Estado ao capital é criar e preservar as condições necessárias para a ampliação da acumulação do capital em níveis cada vez maiores, bem como criar novos campos de exploração e lucratividade, isto é, abrir ao capital internacional e nacional a possibilidade de explorar áreas antes prioritárias dos Estados nacionais, como água, terra,

¹⁴ Assim, como FRADE (2011), BRITO E FRANÇA (2010) partimos do pressuposto da não “retirada do Estado do papel do Estado”, conforme entendido por alguns autores, e sim, de um reordenamento das funções do Estado, uma vez que este continua presente na economia e na política

serviços sociais, etc., caracterizando uma verdadeira mercantilização da vida social (FRADE, 2011, p. 213).

A retirada do Estado como agente econômico, vai provocar uma verdadeira regressão no campo social com corte dos benefícios sociais, degradação dos serviços públicos, desregulamentação do mercado de trabalho, desaparecimento de direitos históricos dos trabalhadores. No que se refere ao campo educacional, os neoliberais não defendem a responsabilidade do Estado em relação ao oferecimento de educação pública a todo cidadão, em termos universalizantes, de maneira padronizada. De acordo com a lógica neoliberal, um sistema estatal de oferta de escolarização compromete, em última instância, as possibilidades de escolha por parte dos pais em relação à educação desejada para seus filhos. A lógica mundial passa a ser a lógica do mercado, cabendo nessa perspectiva todos os setores da vida individual e coletiva, incluindo-se obviamente a educação, a qual fica reduzida a um produto a ser oferecido pelas escolas (vistas como empresas) aos alunos (vistos como clientes).

A doutrina neoliberal passa a ser o fundamento das políticas públicas, transformando-se numa alternativa de enfrentamento da crise capitalista, adotada por países capitalistas centrais como Inglaterra, Estados Unidos e Alemanha, tornando hegemônica no Ocidente nas décadas de 1980 e 1990. Esses governos buscaram enfrentar a crise de acumulação apoiando-se no argumento neoliberal do mercado como único mecanismo competente de auto-regulação econômica e social, orientando suas políticas para a estabilização monetária, desregulamentação, privatização e abertura comercial.

A pauta neoliberal, a partir dos anos 1980 e, sobretudo nos anos 1990, passou a incluir a reestruturação produtiva, privatização acelerada, enxugamento e desmontagem do Estado, das políticas públicas, da racionalização de recursos. Como consequência, podemos dizer que a globalização não foi simplesmente de mercado, mas são a globalização das regressões sociais, perdas salariais, ampliação da pobreza e distanciamento cada vez mais amplo entre pobres e ricos (SECCHIM; PETTENE, 2008).

Apesar desse cenário, os princípios neoliberais passaram a ser aceitos, consciente ou inconscientemente, pela maior parte da população, evidenciando-se, assim, a constituição de uma hegemonia na forma de se pensar a vida em sociedade, com influência crucial nas ações cotidianas dos indivíduos. Sader & Gentili (1999) adverte que a maior vitória do neoliberalismo foi ter se tornado senso comum do nosso tempo. Segundo o autor, a ideologia neoliberal conseguiu convencer amplos setores da sociedade, como as elites políticas, de que não havia alternativa viável para o momento histórico vivenciado pela humanidade. Gentili (1996) aponta que a transformação imposta pelo neoliberalismo não é só no plano material,

mas também no plano ideológico, construindo um “novo imaginário social”, impondo suas soluções como as únicas possíveis. Essa explicação de Gentili nos ajuda a entender como pobres e ricos aproximam-se ideologicamente, tendo em vista que aos primeiros foi negada a possibilidade de um outro entendimento e de um desvelamento crítico do contexto social, econômico e ideológico em que estão mergulhados.

Nesse sentido, é que a maioria dos países periféricos, na dependência de mercados financeiros e de financiamento internacional, vem se submetendo as exigências dessa “nova ordem mundial”, privatizando seus patrimônios públicos, cortando os gastos sociais e tentando restringir o âmbito dos direitos sociais. Ocorre então um verdadeiro desmonte do aparelho do Estado pela implementação de políticas de privatização das atividades estatais, ou seja, da desregulamentação do papel do Estado. As consequências desse posicionamento político dos Estados têm sido apontadas como causa do agravamento da pobreza e aumento da exclusão social.

Outro fator importante a destacar é que o aumento da *distância* entre os países periféricos do capital e os países ricos. Dita as regras quem tem maior poder econômico e este significa, cada vez mais, poder político.

Desse modo, a partir da década de 1990, a “cartilha” neoliberal foi gradativamente sendo adotada pelos ditos países subdesenvolvidos, principalmente os países latino-americanos, inclusive o Brasil, reorientando o papel do Estado. Nesse cenário, as políticas educacionais desses países, passam a sofrer interferências de decisões impostas pelos organismos internacionais de financiamento especialmente o Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI), representantes dos interesses dos países capitalistas centrais como Estados Unidos, Inglaterra, Alemanha. Esses organismos detêm um papel fundamental na manutenção da hegemonia dos países ricos sobre os demais. Recomendam aos países periféricos de economia dependente a descentralização das políticas sociais, acreditando ser esta uma forma de desonerar o Estado, impondo ainda, a ideologia da necessidade de reforma do Estado, ditando regras e diretrizes gerais que orientaria e balizaria tais reformas.

Assim, é que o Brasil, sob o discurso de modernização e de uma pretensa retomada do desenvolvimento econômico vem adaptando-se as exigências do capitalismo internacional, incorporando cada vez mais as “recomendações” dos organismos internacionais. Como parte do movimento de redefinição das ações do Estado, a política educacional brasileira, passou a ser alvo de grandes mudanças fortemente influenciadas pelas políticas das agências multilaterais de financiamento, em especial pelo Banco Mundial, considerado o principal órgão financiador das políticas sociais para os países em desenvolvimento. A intervenção

desses organismos, aliada à subserviência do governo brasileiro à economia mundial, repercute de maneira decisiva sobre a educação. É o que passaremos a discurrir nos próximos itens.

1.3.2 A reforma do Estado Brasileiro e as políticas públicas nos anos de 1990

A crise do capitalismo ocorrida a partir do final da década de 1960 e início da década de 1970, da qual tratamos no item anterior, trouxe mudanças de caráter econômico, social, político e cultural em todo o mundo e sobremaneira nos países periféricos. Essas mudanças se explicam nos marcos do processo de reestruturação da acumulação capitalista, e, assentadas no ideário neoliberal vieram redirecionar as intervenções do Estado, impondo mudanças no seu papel e na relação com a sociedade civil. Em meados dos anos de 1980, dada a situação de endividamento e crise econômica, os países de economia periférica se viram diante da exigência de realizarem reformas no intuito de se adequarem à nova “ordem mundial”, sob pena de não receberem capitais externos, empréstimos e financiamentos de instituições financeiras mundiais.

Naquele cenário, os organismos internacionais de desenvolvimento, como o Banco Mundial (BIRD), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), na defesa dos interesses dos países capitalistas ricos, prescrevem as diretrizes gerais que fundamentaram essas reformas. Criou-se o consenso de que os Estados – sobretudo nos países situados à margem das economias centrais, como por exemplo, a América Latina – deveriam centrar sua atuação tendo por base os critérios negociados diretamente com as agências multilaterais de financiamento.

Através de decisões e acordos, esses organismos multilaterais garantem a submissão dos ditos países subdesenvolvidos, e a adoção por parte desses países do ideário neoliberal como política, propagando a visão capitalista do mercado como propulsor de desenvolvimento e como única medida capaz para se acabar com as mazelas sociais. Por meio de projetos e programas voltados para os países periféricos, esses organismos, sobretudo a partir da década de 1990, vem dando a direção ideológica ao processo de globalização da economia, interferindo diretamente nos processos de decisão política desses países.

Rocha (2011) analisa que:

A aplicabilidade das políticas neoliberais se expandiu por quase todo o planeta e trouxe consigo, consequências destrutivas para a economia dos

países que a empregaram. Mas, foram nas políticas públicas e sociais em que mais se evidenciou retrocesso, principalmente nas questões do emprego, saúde, moradia e educação (ROCHA, 2011, p. 6).

No Brasil, segundo Silva (2003), as orientações neoliberais foram acolhidas, na chamada transição democrática, por amplos setores (governantes, empresários, lideranças sindicais, intelectuais), ainda na década de 1980. Mas foi no início dos anos 1990, durante o mandato do presidente Fernando Collor de Mello (1990 – 1992), que elas se tornaram mais visíveis, iniciando-se uma série de reformas de Estado, nas quais foram tomadas medidas no sentido de desregulamentar a economia, abrir o mercado para investimentos do capital internacional e planificar a economia. No entanto, vários autores, como Catani (2011), apontam que as reformas empreendidas por esse governo, por uma série de razões, não obtiveram êxito. Mas, ao que parece, o êxito maior teria sido no campo ideológico, uma vez que se iniciaria um processo de convencimento da sociedade de que a causa dos males sociais centrava-se no gigantismo do Estado e a solução seria reduzi-lo ao máximo. Assim, de acordo com Catani (2011), em detrimento de alguns avanços e garantias na Constituição de 1988¹⁵ dadas aos trabalhadores presentes, os anos 1990 foram marcados pela implantação e consolidação de políticas neoliberais.

A política estatal neoliberal se tornaria mais estruturada e consistente no governo Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002), período em que o Brasil se tornaria parceiro e fiel depositário das prescrições internacionais, particularmente do Banco Mundial. Sob o discurso de reverter os efeitos da crise fiscal, fortalecer a economia do país e torná-lo competitivo no mercado internacional, esse governo promoveu uma ampla reforma do Estado Brasileiro, no sentido de sua racionalização e modernização, provocando transformações substantivas nos padrões de intervenção estatal, redirecionando mecanismos e formas de gestão e, conseqüentemente das políticas públicas, assentado no modelo de descentralização. Essa reforma, no entendimento de Silva (2003) atingiu a dimensão da garantia da governabilidade.

Coerente com os pressupostos neoliberais, o governo de FHC implementou várias medidas, promovendo amplas mudanças no conjunto das políticas públicas e sociais. Seguindo as exigências das instituições financeiras internacionais, com o objetivo de desregulamentar a economia, flexibilizar a legislação do trabalho, privatizar empresas estatais,

¹⁵ A “Constituição de 1988, também conhecida como Constituição “Cidadã”, pelo menos em texto, ampliou direitos existentes e determinou outros, gerando a elevação dos custos para o setor público na área e saúde, educação, previdência social e assistência social.

reduzir os gastos públicos com demandas sociais e promover a abertura do mercado. Além disso, empreende-se uma luta ideológica contra os direitos sociais, qualificando-os como entraves ao desenvolvimento econômico.

Para concretização das tais medidas, que estariam em conformidade com os preceitos neoliberais de reestruturação do capital foi criado o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), que ficou sob a responsabilidade de Luiz Carlos Bresser Pereira. Esse ministério foi encarregado de elaborar um Plano Diretor da Reforma do Estado Brasileiro cujo objetivo era apresentar uma proposta de modernização da administração pública.

O então Plano Diretor foi apresentado em 1995 e passou a referendar as ações do governo no sentido de reformar o Estado, torná-lo mais eficiente e produtivo. Esse documento propunha a adoção do modelo gerencial de administração pública, pautados nos critérios de técnica e racionalidade, tal como praticada na iniciativa privada, com o argumento de que tais medidas dariam mais agilidade ao processo decisório e maior qualidade na prestação de serviços públicos (BRITO; FRANÇA, 2010, p. 38).

O referido documento (Plano Diretor) apontava para a necessidade de reforma do Estado, e sob a justificativa da ineficiência e incapacidade do mesmo, recomendava que o Estado deixasse de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento, tal qual preconizava o ideário neoliberal. O entendimento era que, “reformular o Estado significa transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado” (BRASIL, MARE, 1995, p. 11).

O Plano Diretor contemplava três aspectos da reforma:

- 1- o *ajuste fiscal*, que devolveria ao Estado a capacidade de definir e programar políticas públicas;
- 2- o *programa de privatização* que transferia para o setor privado as atividades que pudessem ser controladas pelo mercado; e
- 3- o *programa de publicização* que realizaria a transferência para o setor público não estatal a produção dos serviços competitivos ou não exclusivos de Estado.

Segundo Silva e Lara (2008):

O Estado se autodenomina como sendo apenas um promotor dos serviços sociais que mantêm o controle social direto com a participação da sociedade, ou seja, estimulando outros setores através da “publicização” – a descentralização para o setor público não-estatal da execução de serviços que não desenvolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso do serviço de educação, saúde,

cultura e pesquisa científica. Outra configuração da reforma do Estado esteve pautada na proposta de mudança na própria governança da administração pública do Estado. Exigiu-se uma concepção de gestão democrática que se desvelou concomitantemente com o suposto caráter modernizador do Estado em sua administração pública, pois a proposta da necessária gestão serviria para adequar os princípios da reforma econômica em nível mundial para rearticulação do capital. (SILVA; LARA, 2008, p. 8)

Neste quadro, marcado pela maximização dos interesses do mercado, as políticas públicas sofreram influências diretas dessas contradições, sendo pensadas e implementadas de acordo com as demandas e exigências do capital internacional e do neoliberalismo. A reconfiguração das funções e do papel do Estado (Estado mínimo), exigência imposta pelo novo cenário, iria implicar em uma reorganização das políticas públicas, especialmente as sociais. Assistia-se no campo social a uma retirada progressiva do Estado do seu papel de produtor de bens e serviços sociais, e indutor das Políticas Públicas sociais. Em consequência, houve um desmonte do sistema de proteção social do Estado, um verdadeiro assalto aos direitos sociais universais, como direito à educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, etc. O Estado repassa à iniciativa privada que passa a oferecer serviços a quem pode consumir, trazendo mudanças trágicas para os trabalhadores.

Na perspectiva neoliberal, as políticas sociais são consideradas um grande entrave ao desenvolvimento, sendo responsáveis, em grande medida, pela crise que atravessa a sociedade. Conforme já mencionado, a intervenção Estatal constituiria uma ameaça aos interesses e liberdades individuais, inibindo a livre iniciativa, a concorrência privada. Assim, conforme menciona Soares (2005, p.12), “cria-se o consenso de que o bem-estar pertence ao âmbito privado, ou seja, as famílias, a comunidade, as instituições religiosas e filantrópicas, devem responsabilizar-se por ele, numa rede de ‘solidariedade’ que possa proteger os mais pobres”.

Propõe-se assim, uma divisão e/ou transferência das responsabilidades com o setor privado, e o Estado passa a ser o coordenador e avaliador e não mais o executor, o que significa dizer que o Estado deveria abrir mão da sua função de provedor de bens e serviços voltados para a classe trabalhadora, tornando-se assim mínimo para as políticas sociais e máximo para o capital.

O papel do Estado limitou-se a gerir compensações. Mas, por outro lado, como bem aponta Peroni, a sua presença é significativa quando estão em jogo os interesses do capital. A autora ainda adverte que

[...] Torna-se evidente que não se trata de Estado mínimo genericamente. É o Estado de classe, hegemônico pelas elites do setor financeiro, neste período particular do capitalismo, e que se torna mínimo apenas para as políticas sociais. (PERONI, 2003, p. 50).

Desse modo, o Estado transferia gradativamente para a sociedade tarefas que deveriam ser suas, principalmente no âmbito de políticas sociais, como o voluntariado ou o filantrópico. A convocação para o trabalho voluntário é pautada em um compromisso com a cidadania ou justificada porque é um exercício de cidadania. A estratégia é inseri-la como executora das políticas, com o objetivo de fazê-la se sentir parte do processo, e assim, evitar questionamentos quanto ao mesmo. O objetivo é desenvolver um novo conceito de responsabilidade social, inserindo a sociedade civil como executor de políticas sociais e exonerando o Estado do dever de cumpri-las. Em outras palavras, uma das estratégias usadas pelo capital, no cenário neoliberal que propõe a reforma do Estado, é a participação da sociedade civil. Nunca houve tanto incentivo e tanto espaço para a participação. O que se tem que questionar é a qualidade dessa participação, que se caracteriza na maioria das vezes numa participação despolitizada. É necessário, portanto, desvelarmos o que tem por trás disso, ou seja, do incentivo à participação, que equivale a se desobrigar das suas responsabilidades e também manter o consenso quanto à participação da sociedade civil na execução de políticas que antes eram de obrigação do Estado. Cria-se aos poucos um consenso social de que a participação efetiva no processo de desenvolvimento de sua sociedade é responsabilidade de cada um, como sujeitos de direitos e deveres.

Inaugura-se assim, o discurso da autonomia da sociedade civil, do poder local e nesse cenário, o terceiro setor é também convocado a assumir tarefas que antes eram do Estado, colaborando para o enxugamento do papel do Estado como provedor de bens e serviços sociais (Peroni, 2003). Em comentário à obra de Montaño (2005), Carlos Nelson Coutinho faz uma interessante análise acerca da investida do Terceiro Setor, destacando que se trata de uma tentativa de substituir o conceito gramsciano de “sociedade civil”, enquanto arena privilegiada da luta de classes e momento constitutivo do Estado ampliado, pela vaga noção de “Terceiro setor”, concebido como algo pretensamente situado para além do Estado e do mercado. Neste contexto, a sociedade civil se torna em última instância, a expressão dos interesses privados, negando a existência de projetos de classe diferenciados, convocada, em nome da cidadania, a realizar parcerias de toda ordem.

Montaño (2005, p.16) denuncia a “forte funcionalidade do chamado Terceiro Setor com o atual processo de reestruturação do capital, particularmente no que se refere ao afastamento do Estado das suas responsabilidades de resposta às seqüelas da ‘questão social’ (...)”. Ainda segundo o autor:

Deriva-se a atenção para as pontuais medidas estatais compensatórias (combate à pobreza, repostas focalizadas etc) e para supostas novas respostas do “terceiro setor”, escondem-se os verdadeiros fenômenos e esvaziamento dos preceitos democráticos, a anulação da perspectiva da superação da ordem, a precarização do trabalho e do sistema de proteção social (estatal) ao trabalhador e ao cidadão carente, o peso no trabalhador dos custos do ajuste estrutural orientado segundo as necessidade do grande capital (particularmente financeiro). (MONTAÑO, 2005, p 23)

Nessa lógica, a intervenção do Estado no campo das políticas sociais passou então a limitar-se à promoção de políticas pontuais e seletivas para as populações mais pobres, levando a um conjunto de políticas compensatórias, que buscam somente remediar os problemas sociais. Sader (1999) ao analisar tais políticas no contexto pós-neoliberal as classificou como periféricas, assistencialista, localizadas e segundo o autor, se constitui numa regressão em termos de direitos sociais universais. Assim, as políticas sociais (saúde, educação, seguridade social etc.), anteriormente localizadas no campo do direito, passaram a pertencer ao campo do assistencialismo e da caridade, converteram-se ainda, em mercadoria, em possibilidade de consumo, sendo regulados pelo mercado, à margem de toda especulação.

É nesse horizonte político e ideológico que se traça as novas configurações da política educacional brasileira, a partir de um processo de reestruturação produtiva do capital, balizada pelos preceitos neoliberais de reestruturação capitalista, que atribui centralidade à educação como elemento privilegiado na concretização de tais ajustes e na conformação da ordem societária vigente (MARONEZE; LARA, 2009). Vale destacar que o Estado não se retirou da educação, e sim, adotou um novo papel, o do Estado regulador e avaliador que define as grandes orientações e os alvos a atingir, ao mesmo tempo em que monta um sistema de monitoramento e de avaliação para saber se os resultados desejados foram ou não alcançados.

1.4- As reformas educacionais brasileiras dos anos de 1990

Para compreender as configurações atuais da política educacional brasileira devemos analisá-las dentro do contexto das reformas neoliberais implementadas no Estado Brasileiro, especialmente na década de 1990, que propõe medidas direcionadas à reforma da educação.

Maroneze e Lara, (2009) propõem que:

A política educacional, assim como as demais políticas sociais, não pode ser pensada de forma isolada ou desconectada de uma totalidade histórica que envolve as bases materiais de produção e reprodução da vida dos homens, mas, deve ser compreendida a partir da contradição e articulação com os aspectos sociais, políticos e econômicos de determinada conjuntura sócio-histórica. (MARONEZE; LARA, 2009, p. 3284).

Assim, como parte do movimento de redefinição das ações do Estado, a partir da segunda metade dos anos de 1990, o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), deu início a uma reforma educacional, implantando medidas no sentido de consolidar uma política educacional alicerçada nos marcos ideológicos neoliberais. Tal reforma, na retórica governamental, se justificava pela necessidade de modernizar o país, e para tanto, era necessário transformar a escola, qualificar e adequar a força de trabalho aos novos tempos, tendo em vista o crescimento econômico e social da nação.

Tendo isso como base, durante todo o seu governo, FHC, propagandeou a escola como espaço prioritário de recuperação das mazelas sociais, propondo projetos como “Bolsa Escola”, assentados na ideia da Educação como redentora dos males da sociedade, colocando educação e políticas sociais assistencialistas no mesmo patamar, ratificando assim, os pressupostos delineados pelo Banco Mundial e outras agências multilaterais.

Conforme indicam Shiroma, Moraes e Evangelista (2000), as propostas desse governo, seguiram as diretrizes dadas por organismos internacionais encarregados de pôr em prática as ações necessárias à renovação do capital. Nesse contexto, o Banco Mundial, assim como outras agências de fomento, passou a exercer um papel crucial na determinação das políticas públicas educacionais para o país, tendo como base documentos que divulgam as bases das reformas e as orientações que levam a mudanças metodológicas e apontam para soluções dos problemas educacionais que, por sua vez, são soluções que beneficiam as elites e aumentam seu poder de silenciamento da classe trabalhadora.

Tais reformas empreendidas tinham por respaldo dois eventos que se tornaram referência para a Política Educacional na década de 1990: as duas conferências de Educação para Todos. A primeira conferência ocorreu em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, patrocinada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e pelo Banco Mundial. Nessas conferências, de acordo com Duarte (2005),

Foram estabelecidos consensos para servir de base para os Planos Decenais de Educação direcionados, principalmente, para os países menos desenvolvidos, incluídos no plano da “Declaração Mundial de Educação para Todos”. A partir dessa Conferência, inaugurou-se uma política de priorização da educação fundamental, patrocinada pelo Banco Mundial, e de relativização do dever do Estado com a Educação, a partir da tese que a tarefa de assegurar a educação é de todos da sociedade. (DUARTE, 2005, p. 11)

Esses dois eventos, financiados por organismos multilaterais, reafirmaram a Educação como direito, apresentando-a como “trunfo para a paz, liberdade e justiça social, capaz de favorecer um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico e apto a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras” (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2000, p. 16). Nota-se, portanto, o caráter redentor e assistencialista que é atribuído à educação, sendo de responsabilidade de “todos”, eximindo o Estado de assumi-la.

Assim, o movimento de reformas no Brasil, encampados pelo governo de FHC, acompanhou essa tendência a nível mundial, tendência essa imposta pelo Banco Mundial e outras agências de fomento, que lança novas demandas para as políticas educacionais com o propósito de adequá-las aos interesses econômicos regulados pelo ideário neoliberal. As diretrizes impostas por esses organismos apontavam na direção da priorização da Educação básica, e da relativização do dever do Estado com a educação, sob o discurso de que a tarefa de assegurar a educação é de todos os setores da sociedade, atribuindo à família, comunidade e terceiro setor, a responsabilidade pela educação, recomendando ainda o aligeiramento dessa educação.

Essas reformas educacionais vão acontecer tendo como base os diagnósticos, relatórios e receituários, fornecidos pelos órgãos multilaterais de financiamento, principalmente o Banco Mundial. No cerne dos estudos e propostas desses organismos, a descentralização é defendida como forma de desburocratização do Estado, e novas formas de gestão da esfera pública são recomendados, assim como autonomia das escolas, como forma de aumentar a produtividade dos sistemas educacionais públicos, numa clara orientação neoliberal e economicista

A priorização da Educação Básica, considerada como essencial ao desenvolvimento de competências necessárias ao mercado de trabalho mais flexível e adaptável, traz claramente, uma proposta de nivelamento curricular por classes sociais diferenciadas, gerando conhecimentos e habilidades específicas para os trabalhadores, os quais frequentam um tipo de escola, e conhecimentos e habilidades para os que assumirão o comando dos trabalhadores.

Mas o discurso que apresenta essa proposta vem camuflado, e sua forma velada apenas explicita algumas demandas urgentes no terreno da cidadania local e planetária.

Vale ressaltar que, sendo signatário da Conferência Mundial de Educação, o Brasil comprometeu-se explicitamente com os ideais neoliberais e, como parte desse comprometimento, lançou o Plano Decenal de Educação para Todos, em 1993. Esse documento é uma clara adesão às propostas políticas de educação e aos fundamentos ideológicos constantes nas diretrizes e documentos dos órgãos internacionais, conforme, Maroneze; Lara, (2009). Essas autoras também destacam que, a partir dessas orientações,

O MEC passou a elaborar mecanismos legais, expressos em programas e projetos educacionais, com o propósito de implantar uma ampla reforma educacional, envolvendo várias dimensões do sistema de ensino, como: gestão educacional, financiamento, currículos escolares, legislação, planejamento, avaliação, entre outras (MARONEZE; LARA, 2009, p. 12).

A educação básica passa cada vez mais, a oferecer uma formação aos trabalhadores, como um compromisso formalizado na conferência de Jomtien. Para Oliveira (2001), uma segunda função atribuída à educação básica é a de integração social, retirando da marginalidade de setores economicamente em risco. Essa dupla função esperada da educação, segundo Oliveira, “explica a atenção dirigida à organização e gestão dos sistemas públicos de ensino em todo o mundo, notadamente nos países em desenvolvimento” (OLIVEIRA, 2001, p. 112).

De acordo com Barreto (2011), o discurso predominante nas reformas educacionais, propostas e implementadas pelo governo federal, possuíam a dupla característica de uma pretensa universalidade da educação (educação para todos) e uma marcante racionalidade técnica na gestão dos recursos públicos a serem aplicados nas próprias reformas. Esse contexto dos anos de 1990 gerou, como era de se esperar, uma ampliação da oferta de serviços educacionais e um gargalo na liberação de recursos, o que empobreceu as ações desenvolvidas e as possibilidades dos setores executivos das políticas, como é o caso das escolas.

Assim, a ampliação do acesso à educação básica, bem como a preocupação em elevar a qualidade dessa educação, acabou por colocar a gestão, na sua forma de descentralização administrativa, financeira e pedagógica, como o grande foco das reformas educacionais no Brasil, nos anos de 1990. Tudo foi resumido à gestão, os complexos problemas que cerceiam a educação, foram reduzidos a má gestão pedagógica, administrativa e principalmente

financeira. Exonera-se o Estado das suas responsabilidades, repassa-se aos professores, gestores, comunidade e toda a sociedade civil o encargo de melhorá-la.

Oliveira (2011) analisa que:

A descentralização administrativa, financeira e pedagógica foi a grande marca dessas reformas, resultando em significativo repasse de responsabilidades para o nível local, por meio da transferência de ações e processos de implementação, atribuindo grande relevância à gestão escolar. A participação dos atores sociais na gestão da escola passa a ser fator imprescindível no êxito ou fracasso das ações implementadas, tendência esta observada também nas reformas que ocorreram em diversos países na América e na Europa (...), vincula o desempenho da escola ao de seu entorno social (p. 5)

Essa forma de gestão foi receitada e difundida pelas agências financiadoras internacionais, e passou a ser adotada pelos governos para a reorganização dos seus sistemas educativos, dentre eles o Brasil. O Estado, neste contexto, passou a ocupar cada vez menos o papel de principal responsável pela Educação Pública. (OLIVEIRA, 2011). Gestão democrática, descentralização, eficiência, eficácia e autonomia são palavras que passam a fazer parte do discurso governamental.

O governo FHC, passou então a adotar a descentralização como um dos princípios das políticas educacionais, considerada um instrumento de modernização gerencial da gestão pública, apostando na sua capacidade de corrigir as desigualdades educacionais, e ainda promover a eficácia e a eficiência, otimizando os gastos públicos. Inicia-se um processo gradual de transferência de competências “da esfera central de poder para as esferas locais, tendo como pano de fundo orientações neoliberais de redução do papel do Estado.

Em decorrência disso, iniciou-se um processo de municipalização do ensino fundamental, da educação infantil e de jovens e adultos, justificado no discurso governamental como estratégia para melhoria da qualidade do ensino, tendo em vista que favorece uma participação mais ativa da sociedade no sistema escolar, e permite sinalizar e exigir ações de melhoria pelo poder público (ARANDA, 2010). É pertinente destacar que a descentralização, e especificamente na sua forma de municipalização do ensino, é um tema antigo, bandeira de luta dos movimentos organizados, quando das lutas pela redemocratização do país no início da década de 1980. Torna-se efetivamente lei na Constituição de 1988 (Artigo nº 211), na qual se propõe, a organização dos sistemas de ensino entre a União, os

Estados, o Distrito Federal e os Municípios pela via do chamado Regime de Colaboração, mais tarde reformulado pela Emenda Constitucional (EC) nº 14, de 1996, instituindo também a gestão democrática (SOUZA; FARIAS, 2004). A referida Constituição, atribuiu ainda aos Municípios uma autonomia relativa na formulação de políticas educacionais, especificamente para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, o que significou um grande avanço, uma vez que o município detinha apenas o sistema administrativo. Em continuidade à proposição da Constituição, acerca da descentralização e do regime Colaborativo, a LDB 9394/96, vem tratar da ação redistributiva dos Municípios para com as suas instituições escolares, transferindo aos municípios a prioridade pela educação infantil e dividindo com os Estados as responsabilidades sobre a educação fundamental, defendendo ainda, a tese da autonomia escolar e da gestão democrática.

Na forma da letra das leis, poderíamos considerar que houve muitos avanços e que as demandas dos movimentos organizados da sociedade foram atendidos. No entanto, o Estado ao colocar em prática, a descentralização, e especificamente em sua forma da municipalização do ensino, faz diverso dos parâmetros reclamados pelos movimentos, que a conceberam numa perspectiva democrática participativa, como meio de alargamento do espaço público, ressignificando a seu modo e interesse, segundo os parâmetros neoliberais.

E assim, a partir da década de 1990, os municípios brasileiros, em cumprimento às normas legais prescritas na nossa Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, vão, progressivamente assumindo a oferta da educação fundamental.

Como parte da política de apoio ao processo de municipalização, o Governo Federal criou alguns programas, dentre os quais o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) que se destacam, por condicionarem a distribuição e/ou transferência de recursos à quantidade de matrículas efetuadas no município. O FUNDEF, criado pela Emenda Constitucional nº 14, trata-se de um fundo destinado “à manutenção e ao desenvolvimento do ensino fundamental, com objetivo de assegurar a universalização de seu atendimento e a remuneração condigna do magistério”. (Brasil, 2004, p. 182). É utilizado como estratégia para garantir as condições financeiras de funcionamento deste novo sistema municipal de ensino. A princípio, o FUNDEF tornou-se atrativo aos Municípios que passou a absorver o maior número possível de alunos, gerando um aumento significativo das matrículas, o que poderíamos supor que seria um caminho acertado a tão decantada universalização da educação. Azevedo (2002) considera que o FUNDEF representou uma

iniciativa positiva e inovadora, uma vez que promoveu “uma subvinculação específica de recursos, constitucionalmente vinculados, para o nível obrigatório de ensino. Além disso, imprimiu um caráter redistributivo a esses recursos, o que beneficiou os municípios mais pobres e neles melhorou as condições salariais dos docentes”. No entanto, a despeito de reconhecer os benefícios do FUNDEF, a autora reconhece que:

Não obstante, também tem se constituído em fonte de problemas quando a meta é a universalização da educação fundamental com qualidade. Neste sentido, o poder central, exercitando a lógica da administração gerencial, ao criar o FUNDEF, entendeu que os problemas não decorriam da falta de recursos e sim da falta de competência na sua administração (...). Em consequência, não aportou montantes suficientes para viabilizar a solução dos problemas que entravam os processos de ensino e aprendizagem, além de ter comprometido a oferta da educação infantil e a de jovens e adultos, níveis de responsabilidade dos municípios (AZEVEDO, 2002, s.p.).

É inegável, conforme demonstra estudos como de Azevedo (2002), Oliveira (2009/2011) que o processo de municipalização levou a um significativo aumento das matrículas no ensino fundamental, nível constitucionalmente obrigatório e gratuito, aparentando uma proximidade da universalização do seu acesso. No entanto, conforme, estudos das autoras acima apontadas, esse crescimento, apesar de importante, haja vista que possibilitou o acesso à escola a um contingente de alunos filhos da classe trabalhadora, ficou apenas no aspecto quantitativo, deixando o qualitativo muito a desejar, principalmente no que diz respeito ao ensino ministrado, acabando por acirrar as desigualdades educacionais. Os históricos problemas de evasão, repetência, e desempenho escolar são tratados por meio de políticas paliativas, “numa preocupação exacerbada com dados estatísticos representados quantitativamente e relegando-se ao abandono histórico uma série de determinantes da real elevação qualitativa da educação brasileira (SOUZA; FARIA, 2004, p. 15)

Souza e Faria (2004), em análise ao processo de municipalização no Brasil, a despeito de reconhecer como uma estratégia potencialmente capaz de facilitar o exercício da experiência democrática aponta que a municipalização do ensino no Brasil vem sendo marcada por uma racionalidade econômico-financeira excludente, de inspiração neoliberal, mantendo a centralização do poder decisório no âmbito da União, evidenciando a existência de uma intensa divisão técnica e política do financiamento e da gestão da Educação Básica no Brasil. Os autores chamam a atenção para a necessidade de analisar se de fato houve transferência do poder decisório, ou mera transferência de atribuições somente no plano da administração, e/ou ainda o simples deslocamento de problemas e encargos, que implicam,

muitas vezes, privatização dos serviços públicos. Apoiados em Arelaro (1999), Souza e Faria (2004) vem ainda destacar que o processo de municipalização do ensino no Brasil tal como se afigura, vem servindo mais ao objetivo de adequação do Estado aos novos modelos de racionalidade, colaborando para o seu enxugamento e do que o atendimento às reivindicações da sociedade civil.

Por fim os autores concluem que:

O Regime de Colaboração entre os sistemas de ensino, de acordo com o modelo em processo de implantação no Brasil, vem contrariando os preceitos constitucionais (Artigo nº 211 da CF de 1988), que apontam para decisões compartilhadas entre sistemas de ensino iguais e autônomos entre si. Tal concepção de colaboração implica igualmente considerar ações conjuntas que abarquem, por exemplo: a divisão de responsabilidades pela oferta do Ensino Fundamental entre as instâncias federadas; o planejamento educacional (planos de educação e censos escolares), de modo a buscar o compromisso comum com a qualidade de ensino; a superação de decisões impostas ou a simples transferência de encargos, sem que haja o repasse devido dos meios e recursos necessários; e, ainda, a garantia de participação da sociedade, através dos seus Conselhos, com representação popular e poder deliberativo (2004, p. 12)

Azevedo (2002) vem corroborar com as colocações acima, pontuando ainda, a falta de sintonia e aproximação entre as políticas do governo federal e governos estaduais, ignorando muitas vezes as prioridades e especificidades dos municípios, desconsiderando ainda “os graus de desarticulação social existentes nos espaços locais e o arcaísmo remanescente em muitas das suas estruturas de poder, em face mesmo da situação de pobreza que caracteriza a maior parte da nossa malha municipal” (p. 66) Ainda segundo a autora, os municípios acabam por limitarem-se às ações de cunho administrativo e político-institucional.

Neste contexto é que grande parte dos municípios brasileiros por incentivos da União e dos Estados, aderiram ao projeto de municipalização do ensino nesse período, e vem procurando garantir a existência formal das políticas do poder central, como um meio de cumprir a norma legal. Esses municípios se deparam com demandas de toda ordem, enfrentando graves problemas orçamentários face às essas demandas, limitando-se, muitos deles, à aplicação mínima de recursos estabelecida em lei para a educação, permanecendo ainda atrelados a uma dependência econômico-financeira da União, no contexto de uma política fiscal desfavorável aos Municípios. (SOUZA; FARIAS, 2004). Para dar conta das demandas da educação, a maioria dos municípios, com poucas fontes de renda, ficam a depender das transferências advindas dos Programas e projetos do Governo Federal.

Diante das evidências, fica claro que o processo de municipalização ocorreu de forma acelerada, sem um efetivo planejamento, e preparo dos municípios, se caracterizando mais como uma estratégia de desresponsabilização do Estado, e transferência para os municípios de encargos e decisões previamente tomadas, para tão-somente serem executadas. Os municípios não participam da concepção das políticas, restringindo-se apenas a colocar em prática os programas e projetos do poder central, numa relação hierarquizada de poder, preservando a antiga dicotomia entre o planejar e o executar, descaracterizando assim, a verdadeira essência da municipalização.

Assim, é que a reforma educacional no Brasil, ocorrida no governo de FHC, durante a década de 1990, define novas formas de gestão, financiamento, avaliação da educação, assentadas nos princípios de descentralização, flexibilidade e autonomia local, propondo também uma nova organização escolar. Nesse sentido, algumas ações foram propostas a fim de reconfigurar o cenário educacional: em relação ao currículo foi proposto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Para o processo de avaliação foi implantando o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e depois o Exame Nacional de Cursos (ENC) Quanto à gestão e ao seu financiamento, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).

A despeito de todas as ações realizadas nesse governo, Oliveira (2009), analisa que:

Ao final do governo FHC, a educação no Brasil vivia um processo fragmentado de gestão, contendo uma profusão de programas sociais e educativos que buscavam atender a públicos focalizados, revelando grande dispersão de políticas temporárias que se afirmavam mais como políticas de governo que de Estado, cujas bases institucionais de controle social não estavam definidas. Como exemplo, podemos lembrar o Programa Alfabetização Solidária, que era a política de governo para enfrentar um dos mais sérios problemas deste país – altos índices de analfabetismo – por meio de uma organização não governamental (ONG) gerida pela primeira-dama à época, a antropóloga Ruth Cardoso. Ao final do governo FHC, é possível considerar que a educação nacional se encontrava em um quadro de (des)sistematização, para designar uma orientação de governo na contramão do que se pode considerar um sistema, ou seja, uma organização da educação nacional fragmentada, segmentada, flexível e dispersa, o que não contribui para estabelecer bases de cooperação, integração e coesão entre os entes federativos e menos ainda entre os indivíduos na sociedade (p.5)

É lícito ainda afirmar que muitas medidas e ações da política educacional dos dois mandatos do governo de FHC, significaram um retrocesso em termos dos direitos e garantias conquistados na Constituição Federal de 1988. Ilustrativo desse caso é a priorização do ensino

fundamental, em detrimento de outros níveis de ensino, ferindo o, o amplo direito à educação, do nascimento à conclusão do ensino médio, sem o limite de idade.

O que salta aos olhos, ao analisarmos as políticas educacionais desse governo, é apropriação de históricas bandeiras do movimento de educadores, que desde a década de 1980, lutavam no sentido de colocar na agenda política do país, as seguintes ideias: a garantia de um Sistema Nacional orgânico de educação, a ideia de educação pública e gratuita como dever do Estado, a erradicação do analfabetismo, a universalização da escola pública, a formação do aluno crítico, a educação para a cidadania e as verbas públicas exclusivamente gastas em escolas públicas (BORGES, 2012). No entanto, a apropriação dessas bandeiras se deu de forma distorcida, esvaziada de seu conteúdo progressista, descaracterizadas de sua essência democrática, e conforme Shiroma e Evangelista (2000), acompanhada da ressignificação dos seguintes termos:

formação de professores se torna capacitação; participação da sociedade civil substituída pelas ONGS e contribuição do empresariado; descentralização se torna desresponsabilização do Estado; autonomia se torna liberdade para captar recursos, igualdade é substituída por equidade; cidadania crítica por cidadania produtiva; formação do cidadão passa a atendimento ao cliente; melhoria da qualidade torna-se adequação ao mercado e aluno vira consumidor (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000, p. 18)

Conforme podemos observar, durante os dois mandatos, o governo de FHC, foi um fiel seguidor do ideário neoliberal, utilizando-o como fundamento para as políticas públicas do seu governo, acolhendo as diretrizes ditadas pelos organismos multilaterais. O que se verifica nesse governo é uma compatibilidade entre o Estado mínimo e o Estado forte. Mínimo no que diz respeito às questões sociais, e forte no que diz respeito às estratégias de acumulação, legitimando as exigências do capital. Assistimos também a expansão da ação regulatória do Estado, avançando no controle sobre a classe trabalhadora.

O governo que sucede FHC, Luís Inácio Lula da Silva (Lula), candidato oriundo da classe trabalhadora e da esquerda, inicialmente gerou uma grande expectativa, uma vez que a crítica à postura do governo FHC foi a tônica da campanha eleitoral. Esperava-se uma mudança de postura, uma ruptura com os ideais neoliberais, e que se operasse uma transformação no cenário político econômico e social. As ilusões não demoraram muito. Logo no primeiro mandato, o que se viu foi um continuísmo do governo anterior, um assentimento aos princípios neoliberais, seguindo os ditames da ordem econômica mundial, assumindo assim, as mesmas orientações e pressupostos que informaram as políticas públicas do governo FHC, inclusive a mesma retórica desse governo, conforme trataremos no item seguinte:

1.4.1 As Políticas Públicas educacionais do Governo Lula: um caminhar para o mesmo lugar

No primeiro mandato do governo Lula, podemos observar um processo de continuidade das reformas iniciadas no governo anterior, tendo em vista os acordos firmados anteriormente com as agências internacionais. Isso permitiu que alguns autores como Oliveira (2009) e Lima (2010) considerassem ser este governo uma continuidade do anterior, marcado mais por permanências do que rupturas. Na opinião de Oliveira (2009), nos anos iniciais desse governo, a despeito do esforço de imprimir nova marca à política educacional, não se conseguiu estabelecer uma agenda que se contrapusesse à do governo anterior, poucas alterações foram feitas até o final do primeiro mandato. A autora considera ainda que:

Em certa medida, o primeiro mandato de Lula foi caracterizado mais pela promoção de políticas assistenciais e compensatórias por meio de programas sociais desenvolvidos para público-alvo específico, os mais pobres (Como exemplo, destacam-se os seguintes programas: Bolsa Família PROJOVEM e PROUNI entre outros), que pela ampliação de políticas e ações que assegurassem os interesses universais inscritos na Constituição Federal de 1988. Foram poucas as políticas regulares, de caráter permanente, dirigidas ao conjunto da população, na educação nesses primeiros anos de governo. (p. 5/6)

Lima (2010), ratificando os apontamentos acima, vem afirmar que a grande marca do governo Lula seria as políticas públicas paliativas, assistencialistas e compensatórias, orientadas pela mesma lógica do governo que o antecedeu. Tendemos a concordar com o autor, uma vez que observamos nesse governo, uma série de políticas pontuais, ações dispersas, pretensamente emancipatórias, voltadas a população dita “vulnerável”, em detrimento de políticas públicas que representasse ganhos ao trabalhador, que sinalizasse um horizonte de mudanças. Como bem aponta Lima (2010) “medidas paliativas sabemos historicamente, não anulam ou erradicam injustiças sociais deflagradas, apenas desmobilizam ações, arrefecem direções e colocam em suspensão o caráter dos direitos fundamentais do homem como protagonista de seu processo sócio histórico” (p. 8). Essas políticas de caráter compensatório, na contramão do que prega o discurso oficial, se caracteriza num processo de alijamento da classe trabalhadora, servindo mais aos interesses do grande capital.

Os primeiros anos do primeiro do mandato de Lula podem ser caracterizados, no que se refere à educação básica, pela ausência de um movimento de proposição por parte do governo, que aponte uma direção para política educacional do país, ou mesmo de uma política

educacional que rompesse com a lógica do governo de FHC. Somente ao final do primeiro mandato, foram sinalizadas algumas mudanças, com medidas empreendidas.

Oliveira (2009) considera que O *Plano de Desenvolvimento da Educação* (PDE) foi a primeira grande iniciativa do governo Lula, na busca de uma reorientação de rumo para a educação visando à melhoria da qualidade da educação, sobretudo da educação básica pública. Esse plano foi apresentado pelo Ministério da Educação em abril de 2007, com o objetivo declarado de melhorar a qualidade da educação. Ele previa várias ações, e conforme bem destaca Saviani (2007, p. 1233), é “um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC”, a serem desenvolvidos conjuntamente pela União, estados e municípios que visavam identificar e solucionar os problemas que afetam diretamente a Educação. Como: Índice de qualidade provinha Brasil, Transporte Escolar, Gosto de Ler, Brasil Alfabetizado, Dinheiro na escola, etc. Além dessas ações que diz respeito diretamente à educação, o PDE, também incluía ações de combate, ao que consideravam problemas sociais que inibiam o ensino e aprendizagem com qualidade como, Luz para todos, Saúde nas escolas e Olhar Brasil.

O PDE é parte estratégica da ação do governo federal, no sentido de garantir uma política nacional integradora, envolvendo parcerias com os estados e municípios, na busca de instaurar um regime de colaboração entre os entes federativos e sociedade civil, visando elevar os indicadores educacionais, sobretudo da educação básica. Nota-se aí, a mesma preocupação exacerbada com os indicadores, tal como no governo anterior.

Como instrumento fomentador do PDE, o governo institui “O *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*”, pelo Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007. Propõe-se um novo regime de colaboração, que busca articular a atuação dos entes federados – Estados, Distrito Federal e Municípios, focalizando a melhoria da qualidade da Educação Básica. A partir da adesão voluntária ao referido plano, os estados, municípios e o distrito federal, se comprometeriam a elaborar os seus *Planos de Ações Articuladas* (PAR). Na elaboração do PAR, estados, municípios e o Distrito Federal foram orientados a analisar as condições de funcionamento dos sistemas de ensino, envolvendo quatro itens: 1- gestão educacional, 2- formação de professores, 3- práticas pedagógicas e 4- infraestrutura física e recursos pedagógicos. A partir dessa análise, os municípios deveriam elencar as necessidades detectadas, e então, receberiam recursos financeiros, aderindo a programas e projetos oferecidos pelo MEC que atendiam a demanda identificada no PAR.

Por intermédio do PAR, foi se estabelecendo parcerias com os estados e municípios no sentido de uma política orientada pela elevação dos índices de desempenho dos alunos da

educação básica. É importante salientar que o artigo 10 do Decreto nº 6094/07 estabeleceu o PAR como condição para que convênios fossem firmados entre o MEC e os entes federais, sendo que:

as transferências voluntárias passaram a ser condicionadas às demandas apresentadas no PAR, o que propicia, por um lado, maior transparência em relação ao uso dos recursos financeiros públicos. Por outro lado, percebe-se que a adesão ao PAR, ainda que voluntária, direcionou estados e municípios a seguirem estratégias preestabelecidas pelo Estado para a educação. Nesse processo, não se pode desconsiderar, no entanto, que a utilização de tais recursos e programas foi moldada, dentro de limites, às necessidades locais (BELLO & BRAZ, 2011, p. 5)

Para subsidiar as ações do PDE, o MEC passou a se referenciar no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), indicador calculado com base nos dados de rendimento do fluxo escolar e do desempenho dos alunos nos exames nacionais. Criado em 2007, o IDEB passou a constituir no principal indicador de qualidade da educação básica no Brasil, aferido e divulgado pelo MEC através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) a cada dois anos. Tal índice serve de eixo norteador do PDE, tendo grande parte das ações voltadas para a educação básica a ele diretamente vinculadas.

Nesse processo, foi ainda criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), em substituição ao FUNDEF, abrangendo diferentes níveis e modalidades, além do Ensino Fundamental Regular e Especial, a Educação Infantil, o Ensino Médio, a Educação de Jovens e Adultos – EJA, o Ensino Profissionalizante, a Educação Indígena, Quilombola e do Campo. Esse novo fundo está em vigor desde janeiro de 2007 e previsto para se estender até 2021.

Desta maneira, o governo federal estabelece parcerias com os municípios e com as escolas, e segundo Oliveira (2011) essa parceria tem acontecido muitas vezes de forma direta, sem a mediação dos estados, consolidando um novo modelo de gestão de políticas públicas e sociais. A autora ainda acrescenta que:

Tal modelo, contudo, tem ensejado também o envolvimento de outras instituições na implementação de programas sociais no nível local, tais como: Organização Não- Governamental (ONG), Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), sindicatos. Esse modelo de gestão de políticas públicas e sociais teve início no governo anterior, ou seja, na reforma do Estado promovida pelo presidente Fernando Henrique Cardoso – (FHC). (OLIVEIRA, 2009, p. 198)

Com foco nesse modelo de gestão, o governo Lula, verticalizou e uniformizou uma série de políticas, programas e ações para a área educacional, com atrelamento financeiro ao PDE, ao PAR, etc. Por um lado, descentralizou certas competências e atribuições, principalmente no diz respeito às ações de implementação, e, por outro, centralizou mecanismos de controle, estabelecendo cobranças de resultados tendo por base os objetivos e metas fixados pelos municípios. Embora se proclamasse a autonomia dos municípios nesse processo, o que se verificou foi uma total submissão de toda natureza, ao Governo Federal, que condicionava a liberação de recursos financeiros para adesão a Planos, programas, ações, ditando inclusive os modos de fazer. A formulação das políticas ficava a cargo das agências executivas do governo federal, e a chamada participação dos municípios, da sociedade civil, ficava circunscrita aos Conselhos administrativos, em nível da execução das políticas. Os municípios foram ainda submetidos a uma vigilância, através de avaliações padronizadas como, por exemplo, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Prova Brasil, etc. A preocupação com a avaliação foi uma constante no Governo Lula, tal como no governo anterior, sendo utilizada como mecanismo de regulação.

Dentro dessa lógica, as instituições escolares, numa busca constante pela melhoria de qualidade, se depararam com a obrigação de atingir resultados, transformando-se em prestadora de serviços, sujeitas a gerenciamento do tipo empresarial. Tudo foi reduzido a uma questão de gestão, e cobra-se da escola, dos professores, dos alunos e da comunidade como um todo, a melhoria da qualidade da educação. Os programas, projetos da educação chegavam às escolas, como “um receituário”, desprezando o contexto real das condições e necessidades locais, legitimando assim o projeto neoliberal na área educacional. Compactuando com esses mesmos ideais, o atual governo de Dilma Rousseff segue, investindo maciçamente em políticas de qualificação ao trabalhador, numa tentativa de adequar o sistema educacional às demandas do mercado de trabalho, determinado pela política neoliberal.

1.5 Políticas públicas para a Educação: o viés neoliberal norteando as práticas educacionais e de formação do trabalhador

No contexto apresentado até o momento, a educação como parte da política pública social, passou por uma série de reformas no intuito de se adequar a nova ordem vigente, assumindo um papel estratégico para o projeto neoliberal, considerada como imprescindível

para o desenvolvimento social. Segundo Gentili (1996, p. 20) “a grande operação estratégica do neoliberalismo consiste em transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado, questionando assim seu caráter de direito e reduzindo-a a sua condição de propriedade”.

Ainda segundo o autor, as escolas passaram a ser guiadas e pensadas a partir de uma visão de mercado e, portanto, são encaradas como empresas visando à produtividade. Dentro dessa ótica, tomou corpo o discurso da *qualidade total da educação* que foi largamente propalado, sobretudo na década de 1990, e abriu espaço para uma redefinição do papel da escola. Os investimentos passaram a enfatizar, sobretudo, uma formação descontextualizada, politicamente inativa, e ideologicamente comprometida com a visão de carreira a ser bem sucedida no mercado de trabalho. E cada vez mais o Estado foi se aliando ao meio empresarial para divulgar e sustentar uma educação que não ensina a pensar, mas prepara para uma disputa acirrada no mercado. Uma educação que visa o “bom preparo” técnico e, por completo, inviabiliza o pensamento crítico.

As escolas secundárias (e mesmo as fundamentais) cada vez mais desenvolvem currículos para a preparação ao vestibular. E as universidades, por sua vez, desvirtuam seu papel prioritário, que seria o de formar pensadores críticos, enfatizando a formação de mão de obra qualificada ao mercado de trabalho. A LDBEN, em plena década de 1990, já albergava o discurso neoliberal e abria a possibilidade de criação de centros universitários que não têm a responsabilidade de produzir conhecimentos e pesquisas, desqualificando a vida acadêmica e acercando-se cada vez mais do modelo empresarial que atende aos clientes.

Direciona-se à educação o papel de formar para o desenvolvimento, autonomia e polivalência, sendo ainda convocada para resolver os problemas de qualificação da força de trabalho, e a formação direcionada para atender as expectativas do mercado, preparando pessoas para o local de trabalho, com uma visão meramente tecnológica, reforçando a ideia de que a inserção no mercado depende da capacidade de o indivíduo desenvolver suas habilidades e a associação do desemprego com a falta de qualificação. Enquanto isso, “oculta-se o protagonismo das políticas neoliberais na promoção das desigualdades sociais, da precarização do emprego, enfim, da degradação das condições de vida” (SILVA, 2003, p. 65).

A “qualificação” profissional do trabalhador passou a ser o carro-chefe dos investimentos na área da Educação, porém, na prática tem representado mais uma manipulação ideológica que uma real qualificação ao trabalho. O investimento em Educação se justifica como possibilidade de gerar mão de obra especializada para um mercado cada vez

mais tecnológico e informatizado e, além disso, formar consumidores para esse mercado. Com a justificativa de gerar empregabilidade, suscita-se a competição e o individualismo entre os trabalhadores. Faleiros (2008) nos esclarece que:

A empregabilidade significa a capacidade individual de encontrar emprego ou trabalho no mercado, pelo esforço de capacitação e de busca de competitividade pessoal. A competitividade é que está na base da empregabilidade, fazendo com que os trabalhadores se inscrevam em programas de formação profissional (...). Os programas têm o efeito de manter a expectativa de trabalhar, fazer crer no esforço individual, no seu fracasso e de diminuir a busca do emprego (FALEIROS, 2000, p. 193).

As mudanças no processo de produção, aliadas aos avanços científicos e tecnológicos, colocam a educação em um novo patamar, dando a ela caráter imprescindível para o desenvolvimento da sociedade. A crença na poder da educação, de gerar mão de obra especializada para um mercado cada vez mais tecnológico e informatizado, faz com que se invistam em educação, pois nessa lógica estariam afetando diretamente a economia do país.

Nesse sentido, a educação assume um *status* de prioridade, apresentada como alternativa de “ascensão social” e de “democratização de oportunidades” (LIMA, 2010, p. 15). Passa-se a fortalecer a noção de que essa educação, nos moldes do mercado, é um instrumento necessário à diminuição da pobreza e das desigualdades sociais. Esse ideário; conforme já mostramos no decorrer do capítulo, foi disseminado por organismos multilaterais, especialmente o Banco Mundial (BM), que elaborou uma vasta documentação internacional, mediante diagnósticos e propostas de soluções. A centralidade da educação é reafirmada nessa documentação, que serviu de base para elaboração e definição das políticas públicas para a educação nos chamados países periféricos:

Por meio de programas e projetos voltados para esses países, os organismos multilaterais, vem implementando políticas tendo como horizonte o fortalecimento do processo de globalização da economia, propagando a visão capitalista do mercado como propulsor de desenvolvimento e assim por meio de estratégias procuram ocultar as consequências sociais inevitáveis, como os planos de ajustes econômicos necessários a sustentação desse sistema, e que acarretam rumos mercadológicos a educação (LIMA, 2010, p. 15).

As políticas educacionais são apresentadas como solução aos problemas sociais, e a escola como espaço de transformação social, o investimento em educação é justificado como “ação em direção ao desenvolvimento da nação, à superação da pobreza, ao enfrentamento individual do desemprego, ao fortalecimento do indivíduo para enfrentar os desafios do futuro”. (BORGES, 2012, p.12)

Nesse sentido, Neves esclarece que:

As reformas educacionais brasileiras já implementadas ou em processo de implantação visam, do ponto de vista técnico, a formação de um homem empreendedor e, do ponto de vista ético-político, à formação de um homem colaborador, características essenciais do intelectual urbano na atualidade, nos marcos da hegemonia burguesa. Esse intelectual [...] deverá apresentar uma nova capacidade técnica, que implique uma maior submissão da escola aos interesses e necessidades empresariais e uma nova capacidade dirigente, com vistas a ‘humanizar’ as relações de exploração e de dominação vigentes (NEVES, 2005, p. 105).

Diante do exposto, e conforme Oliveira (2001), é que a educação básica assume uma importância central no cenário das políticas públicas de educação. Essa importância refere-se, em especial, ao que Oliveira chama de “formação de força de trabalho” e “integração social”. A formação da força de trabalho diz respeito às ações desenvolvidas pelo Estado, por meio da educação, à implementação de um currículo que capacita os indivíduos a estarem inseridos no processo produtivo capitalista tendo em vista o novo cenário mundial e a necessidade de qualificação de mão de obra para o mercado formal e, também, para o mercado que envolve atividades alternativas. A integração social diz respeito ao controle social exercido sobre os indivíduos, por meio da educação formal, ensinando-os a aceitarem e naturalizarem em seus discursos a relação de poder entre dominantes e dominados, impedindo-os de enxergarem nessa relação o caráter de dominação e de exploração.

Em suma, a educação destinada aos filhos da classe trabalhadora, sob a égide do Estado liberal burguês, se transformou em um investimento em "capital humano", adequada à reprodução ampliada do capital. A escola nesse contexto se torna um espaço de legitimação da ideologia desse Estado burguês, na qual não se vislumbra um conhecimento que possibilite a construção de um senso crítico que leve à compreensão adequado do contexto, conhecimento capaz de alçar uma verdadeira emancipação do indivíduo. O que se verifica é cada vez mais um processo de mercantilização do ensino em todos os níveis, uma formação aligeirada e superficial, em que se privilegia o conhecimento técnico e polivalente para atendimento de demandas mercadológicas. e a constante responsabilização da classe

trabalhadora pela própria capacitação/qualificação para se adequarem ao perfil imposto pelo mercado, que se vê cada dia mais subsumida aos interesses do capital.

Diante disso, nos indagamos: Em que medida esse contexto também afeta as propostas de educação do campo? Na medida em que essa educação e a própria vida do campo não estão desatreladas da nova ordem social preconizada pelo neoliberalismo e, portanto, sofre sua influência direta, é de se esperar que também as reformas educacionais, os discursos educacionais produtivistas e as políticas governamentais procurem abarcar o universo do campo. As repercussões dessas políticas educacionais, em particular, e a análise crítica de como estas vêm se imiscuindo entre professores e educadores em geral que atuam no campo, será o objeto do próximo capítulo.

CAPÍTULO 2

Políticas públicas e Educação do Campo: elementos para um debate

2.1. Preâmbulo

No capítulo anterior fizemos um percurso pelas concepções antagônicas de Estado - a neoliberal e a marxista - e percorremos aspectos históricos, políticos e econômicos cruciais que conduziram à adoção de um modelo neoliberal de globalização e, por conseguinte, de estabelecimento de relações diferenciadas de opressão por parte do capital em relação à classe trabalhadora. A chamada nova ordem econômica mundial impôs-se com uma roupagem diferente, mas, a rigor, mantém a desigualdade e até amplia o fosso existente entre trabalhadores e patrões.

Vimos que essa nova ordem, ao adotar um modelo de Estado mínimo, não só pratica a privatização em larga escala, como também cria um terreno propício ao aparecimento de políticas públicas que são, em última instância, formas de abafamento de conflitos sociais. Em outras palavras, as políticas públicas são instrumentos de silenciamento da população na medida em que vão ao encontro de necessidades e demandas sociais, porém com o firme propósito de garantir apenas direitos mínimos e desarticular ações de questionamento e contraposição ao Estado Liberal. As políticas públicas em Educação são um reflexo desse funcionamento.

Por outro lado, vimos que esse funcionamento do novo modelo liberal de Estado gera, dentro de si, elementos de contradição e, portanto, condições propícias à participação ativa da sociedade civil e da academia contrapondo-se às formas unidirecionais e verticalizadas de propor e implementar políticas públicas, denunciando que tais políticas são de inspiração capitalista e não se legitimam na participação popular.

Por esse motivo, faz-se necessário a descrição e análise de políticas públicas de educação do campo, em suas relações com o movimento global do capital, no intuito de detectar mediações e descortinar contradições que se manifestam na gestão e na implementação dessas políticas. Na busca do real conhecimento de políticas públicas, das intervenções governamentais em uma determinada sociedade num dado tempo histórico e dos mecanismos de controle social das mesmas faz-se necessário conhecer as bases norteadoras dos programas, projetos e mesmo das políticas públicas mais amplas sem, contudo, perder de

vista as chamadas questões de fundo, as quais denunciam as intenções das decisões tomadas, as escolhas feitas, os caminhos e as estratégias adotados para implementação escolhidos. A partir da análise poderemos descortinar suas bases políticas, e pedagógicas, e poderemos compreender minimamente suas imbricações e interdependências.

O presente capítulo se debruçará nessa questão e fará uma retomada histórica da forma como, no Brasil, os diversos governos vêm lidando com a educação oferecida aos filhos dos trabalhadores, e especificamente a educação dos trabalhadores do campo e seus filhos. É notável como a educação dos filhos dos trabalhadores no Brasil nunca foi tomada como prioridade pelo Estado, e em relação ao meio rural, o descaso é mais grave. Como bem nos coloca Leite:

A educação rural no Brasil, por motivos sócio-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação ideológica da oligarquia agrária conhecida popularmente na expressão ‘gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade. (LEITE, 1999, p. 14).

Podemos resumir esse quadro apontando que a educação rural, enquanto educação voltada ao trabalhador, historicamente tem sido marginalizada, sendo tratada como política compensatória, a serviço do agronegócio, do latifúndio, conforme poderemos observar no breve histórico (1824/ 1970) que traçarei mais adiante.

Optamos assim, por iniciar este capítulo traçando um panorama histórico das políticas de educação do campo em diferentes tempos. Embora essa temática apresente hoje um acúmulo teórico e crítico e seja tratada por diversos autores, consideramos que para as nossas reflexões, é um caminho necessário, tendo em vista que nos interessa a compreensão das atuais políticas públicas de educação do campo como processo e não como produto. Assim, entendemos que esse mergulho histórico nos possibilitará uma maior apreensão dos processos, configuração atual, e inserção da Educação do Campo na agenda política educacional brasileira.

Partir, pois, de um resgate histórico é um caminho necessário e legítimo; porém, mais do que o resgate histórico, faz-se imprescindível o debate político e o mergulho crítico nas propostas surgidas e articuladas até então, a fim de descortinar o alcance das mesmas e poder, diante da malha intrincada de relações e antagonismos, projetar rumos novos para a temática.

Para tanto, algumas notícias sobre a legislação educacional são importantes e necessárias, bem como notícias acerca da forma como os movimentos sociais foram

adquirindo uma organização e participação crescentes no cenário político das políticas para a educação do campo.

Não é demais aqui demarcar que não é nossa intenção tomar a Educação do Campo como um fenômeno isolado do contexto maior da Educação Brasileira. Entendemos que as mazelas das escolas do campo são as mesmas que ocorrem nas escolas dos trabalhadores urbanos. O nosso pressuposto é que só podemos entender o campo como parte da totalidade sócio-histórica; e assim, entendemos que a contradição fundamentalmente a se considerar não é campo e cidade e sim, capital e trabalho.

O destaque será para a trajetória da Educação no Campo, a partir dos anos 1990, período este, significativo para a constituição da Educação do Campo enquanto política pública. Em seguida, trataremos das Políticas Públicas de Educação, no intuito de apresentar um quadro dos projetos e programas que compõem hoje o conjunto de ações do Estado brasileiro em nível federal para a Política de Educação do Campo, destacando suas principais formas de atuação, suas tendências e tensões.

2.2- Da Educação rural a Educação do campo: a construção de uma trajetória

É fato que a educação está sempre ligada a uma proposta de sociedade. E esta proposta de sociedade, por sua vez, forja uma educação que ensina aos homens os valores e a cultura dos dominantes. No caso da educação no Brasil, e particularmente a educação no campo, historicamente, Estado e elite tornam-se um só na garantia da posse de terra pelos grandes latifundiários, e essa configuração perdura até os dias atuais, em que pesem as mudanças sociais ocorridas e, em grande parte, protagonizadas pelos movimentos sociais.

A história da educação do campo guarda contradições, antagonismos e imposições de visões hegemônicas, que tem como resultado o silenciar de vozes, o cerceamento de ações, o tornar inviáveis projetos que refletem interesses gestados e sentidos no âmago das práticas e culturas dos trabalhadores.

Todas as ações e projetos que foram destinados à Educação rural e/do campo, o foram do ponto de vista do dominador, atendendo a interesses particulares de grupos específicos, os donos do capital, demonstrando facetas de manutenção e perpetuação da exploração. É patente o antagonismo de interesses e de forças que se articulam em torno de propostas derivadas de visões de mundo e práticas de vida totalmente divergentes. É a história marcada pelas contradições capital/trabalho, sendo esse último sempre condicionado pelo primeiro, numa relação contraditória e conflituosa.

No embate entre Estado/elites e movimentos sociais/academia se evidenciam dois projetos para a educação do campo, a saber: um projeto do capital que é assumido e implementado pelo Estado e o projeto dos trabalhadores do campo, que é proposto por movimentos e organizações ligados ao campo. Se olharmos para a história oficial da Educação do Campo, nos deparamos somente com uma proposta, tendo em vista que na correlação de forças que se estabelece, o projeto dos trabalhadores historicamente não teve força para se impor, nunca teve visibilidade. Ao olharmos para alguns documentos oficiais, como por exemplo, as constituições federais e as leis de diretrizes e bases da educação (apenas para situarmos esse dois conjuntos de documentos oficiais), poderemos afirmar que algumas políticas para a educação do campo foram se constituindo ao longo dos anos. Aliado a isso, as ações das elites em relação ao campo educacional, se materializaram em políticas voltadas à constituição de uma educação rural, se oficializando ao longo dos anos, refletindo um compromisso de perpetuação do sistema capitalista. Esses dois aspectos encontram-se de tal forma imbricados entre si que dificilmente conseguiremos separá-los. Além disso, conforme visto no capítulo anterior, o contexto educacional é fruto direto do contexto social e político não apenas de nosso país, mas do mundo capitalista como um todo; portanto, não podemos perder de vista a análise dialética de que tudo se relaciona e, desse modo, torna-se necessário identificar os condicionantes sociais, políticos e econômicos que concorrem para o surgimento de uma política educacional.

Ao analisarmos os sete textos constitucionais do Brasil, constataremos que estes foram bastante omissos no que diz respeito à educação destinada a classe trabalhadora rural. Na primeira constituição, outorgada por D. Pedro I em 25 de março de 1824, as únicas referências à educação enfatizam apenas a gratuidade da instrução primária a todos os cidadãos, além da vaga indicação de criação de colégios e universidades. É pertinente ressaltar, que os indivíduos considerados cidadãos ainda eram em número bastante restrito, pertencentes às elites; portanto, a educação do campo e para o trabalhador não era algo cogitado. Nesse contexto histórico a população brasileira era eminentemente rural e se ocupava dos trabalhos na pecuária e lavoura. Esse descompromisso e silêncio frente educação dos filhos da classe trabalhadora rural, que, diga-se de passagem, não era considerada cidadã, era um reflexo do contexto cultural que entendia que o trabalho na lavoura e na pecuária não necessitava de qualquer instrução formal para sua realização. Essa visão se estendia aos indígenas e escravos, vistos como primitivos e não merecedores de qualquer ação instrucional, salvo a catequese que tinha, obviamente, a única função de ensinar

a submissão e subserviência ao branco europeu, considerado modelo de civilização, evolução e superioridade.

Quase sete décadas depois, com a Proclamação da República (1889), foi instituída a pasta da Agricultura, Comércio e Indústria, que dentre as suas atribuições deveria atender estudantes do meio rural. De acordo com Souza (2010). “a intenção era modernizar o país e acredita-se que a educação seria uma das formas de levá-lo ao desenvolvimento socioeconômico, então forçou os fazendeiros a abrirem escolas em suas fazendas” (SOUZA, 2010, p. 133). Vários autores consideram ser este momento, um marco da constituição da educação rural.

Dois anos após, com a promulgação da nova constituição em 24 de fevereiro de 1891, a situação não se altera em relação à educação da classe trabalhadora rural. A Educação considerada como um fator de civilidade funciona de forma precária e estando a serviço dos grupos detentores do poder e dos interesses externos da época. O texto constitucional, baseado diretamente na constituição dos Estados Unidos da América, indica as responsabilidades das unidades federativas na implementação da educação, estando a União responsável pelo ensino superior e os Estados pelo ensino primário e secundário, embora estes também tivessem a prerrogativa de criar e manter instituições de ensino superior.

Fato a se destacar é o surgimento na década de 1920, de um movimento chamado Ruralismo Pedagógico, que tinha como bandeira a defesa da educação dos camponeses, uma escola integrada às condições locais regionalistas, cujo objetivo maior era promover a fixação do homem ao campo. De acordo com Souza (2010):

O Ruralismo pedagógico estava ligado à modernização do campo brasileiro e contava com o apoio dos latifundiários, que temiam perder a mão-de-obra barata de que dispunham, e de uma elite urbana muito preocupada com o resultado da intensa migração campo-cidade e com as consequências desse inchaço das periferias das cidades (SOUZA, 2010, p. 135).

As propostas desse movimento ganharam eco no cenário nacional, tendo como pano de fundo, intensas transformações de caráter político e econômico por que passava o país naquela época, uma conjuntura marcada por mais uma crise cíclica do Capitalismo (BEZERRA NETO, 2003). O ruralismo pedagógico defendia uma educação diferenciada, com currículo e metodologias específicas para a educação do campo “... uma educação de sentido prático e utilitário, e insistia-se na necessidade de escolas adaptadas à vida rural” (CALAZANS, 1993, p. 17).

Assim, a intensa migração campo/cidade da década de 1920, foi o motivo real pelo qual os intelectuais burgueses e as oligarquias rurais se preocupassem com a educação do trabalhador rural. Ainda segundo Souza (2010), essa preocupação:

Não era mais que a busca de alternativas para os problemas relacionados ao êxodo rural, como o crescimento das favelas, as doenças causadas pela falta de saneamento básico, a violência, etc., além dos problemas em relação à produção camponesa, que não correspondia aos interesses do capital diante do avanço das forças produtivas. Além disso, até 1930 2/3 da população residia no campo, que estava repleto de contradições. (SOUZA, 2010, p. 136)

Vale destacar que foi somente a partir da década de 1930, que os programas de escolarização avançam no campo como uma necessidade do modelo econômico. Nesse mesmo ano foi criado o Ministério da Educação e saúde pública, dada a necessidade de se investir na educação, diante do novo quadro que se desenhava, que passou a exigir uma mão-de-obra especializada.

Assim, conforme Paiva (1987) foram organizadas duas frentes na educação: uma para conter a migração, outra para atender a demanda de trabalhadores para a indústria nas cidades. Essa política de “volta aos campos” do governo Vargas justificava-se no discurso populista de povoar e sanear a zona rural. (PAIVA 1987, p. 127). Nesse período começa já se notar uma considerável diminuição da população rural. A precariedade da educação não se resumia a área rural, mas também urbana, tendo em vista que somente 30% das crianças em idade escolar estavam matriculadas na escola (SOUZA, 2010).

Em 1931 foi criado o então Conselho Nacional de Educação - CNE, (que sucedeu o Conselho Superior de Educação, de 1911, e o Conselho Nacional de Ensino de 1925) e foi diretamente citado na constituição promulgada em 16 de julho de 1934 pelo governo provisório de Getúlio Vargas. No texto constitucional foi dito que o CNE seria responsável pela elaboração de um Plano Nacional de Educação. Porém, esse plano nacional só foi elaborado em 1962, quando em voga a LDB de 1961.

Além de um CNE inoperante, particularmente quanto à educação voltada para a classe que vende a sua força de trabalho, nota-se que a constituição de 1934 também é omissa nesse sentido. O único avanço a se considerar é encontrado no artigo 156, parágrafo único, que diz: “Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual”. No entanto, não há notícias de qualquer fiscalização da aplicação desse percentual. A constituição de 1934 também cita a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, porém esta só começa a ser discutida em 1948 e lançada em 1961. O texto constitucional de 1934, portanto, em muitos

aspectos parece sinalizar para alguns avanços tímidos que, na prática, começam a se concretizar décadas depois.

A preocupação com a educação rural ganhou especial destaque no Estado Novo, com a implantação dos primeiros programas para a educação rural. Estes programas estavam vinculados a alguns interesses, servindo ao capital internacional e à concretização do processo de urbanização e industrialização iniciado com a Proclamação da República (LEITE, 1999). O interesse pela educação dessa parcela da população, nesse contexto, se justificava pelo potencial que ela apresentava em ser veiculadora dos valores nacionalistas do Estado Novo, e a preocupação com a formação de mão-de-obra especializada para atender aos interesses do capital, que avançava na agricultura e na industrialização. Nesse contexto foram criados o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC, com o objetivo de formar tecnicamente trabalhadores para o mercado.

Outro aspecto a se considerar, é a livre iniciativa no campo da educação que já aparece claramente na constituição de 1934, mas é na constituição de 10 de novembro de 1937, outorgada no governo Vargas, que surge o compromisso explícito com os setores privados. Já na constituição de 18 de setembro de 1946, promulgada durante o governo de Gaspar Dutra, retoma-se a educação como direito de todos, porém o compromisso com as elites e com o fortalecimento da iniciativa privada no campo educacional está plenamente consolidado. “A submissão às orientações do imperialismo levou o governo brasileiro a privatizar de vez a educação rural. O Estado deixa de oferecer educação elementar como um direito aos filhos dos trabalhadores rurais e a delega à iniciativa privada” (SOUZA, 2010, p. 142). O artigo 168 preconizava que “[...] empresas industriais, comerciais e agrícolas [...] são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destas”. Esse artigo garantia e legitimava uma prática que já vinha sendo realizada pelas elites rurais: as escolas eram construídas e mantidas dentro das propriedades dos grandes latifundiários de maneira a formar mão de obra barata para trabalhar em suas terras. Em outras palavras, a exploração ganhava um *status* de legalidade. Esse formato de exploração, por sinal, perdura até os dias atuais.

A partir dos anos 1950 torna-se acentuada a dicotomia entre urbano e rural, colocando-os como sinônimo de avançado e atrasado, respectivamente. Há um significativo aumento do êxodo rural, estimulado pelo crescente empobrecimento da população rural, das más condições de trabalho, e destituídos de condições minimamente dignas de sobrevivência, são forçados a migrarem para a área urbana a procura de trabalho nas indústrias.

O aumento do êxodo rural, a dicotomia crescente entre urbano e rural, a oficialização de uma perspectiva de progresso urbanocêntrica, e a ampliação da exploração do trabalhador e de seus filhos, desrespeitando-os nos mínimos direitos, são um terreno propício ao aumento da insatisfação popular e, paralelamente, ao aumento da organização de frentes populares de luta que buscavam se contrapor ao modelo expansionista que avançava em detrimento dos anseios da população

Interessante destacar que a partir da década de 1960 houve uma inversão no objetivo da educação oferecida aos trabalhadores do campo:

Em vez de “fixar” o objetivo agora seria retirar os camponeses do campo para dar lugar aos modernos processos tecnológicos surgidos com a “modernização da agricultura”. Inicia-se o processo de “expulsão” dos camponeses para beneficiar o grande capital que avançava com voracidade sobre o campo brasileiro. Com a “modernização da agricultura”, foi decretado o fim do campesinato e o estímulo ao êxodo rural. Se o campesinato estava fadado ao desaparecimento, logo a educação do campo também desapareceria. (SOUZA, 2010, p.145).

Os conflitos políticos e pressões sociais feitas por diversos segmentos, tais como os estudantes, docentes, alguns setores militares e políticos de inspiração socialista, aliados aos altos índices da inflação e enfraquecimento do governo João Goulart, culminaram no golpe civil militar de 31 de março de 1964. Esse golpe representa um divisor de águas na história social e política do Brasil e o setor educacional é um dos que mais se ressentem das ações e desdobramentos advindos da tomada de poder pelos militares.

O regime militar, em seu início, lança em 30 de novembro de 1964 a lei 4.504, conhecida como Estatuto da Terra. Esse estatuto trazia, em sua redação, o anúncio de avanços em relação a assegurar uma série de direitos ao trabalhador rural. Mas na prática apenas consolida a força dos grandes latifundiários, em nome da reforma agrária, da posse de terras socialmente produtivas e da utilização de recursos e capitais nacionais e estrangeiros na modernização do plantio e do cultivo.

As elites agrárias saíam fortalecidas, a situação educacional das zonas rurais ficava cada vez mais precária. Mais adiante, em 24 de janeiro de 1967, foi promulgada a constituição, marcada pela decretação dos Atos Institucionais, cerceando os direitos políticos dos cidadãos. Nenhum avanço em relação à educação rural. O artigo 105 apenas preconizava que “os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades que mantenham na zona rural escolas capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações profissionais”.

O texto da LDB 5692/71 é de inspiração notadamente tecnicista, no que diz respeito à educação rural, conforme visto em seu artigo 49, afirma que:

As empresas e os proprietários rurais, que não puderem manter em suas glebas ensino para os seus empregados e os filhos destes, são obrigados, sem prejuízo do disposto no artigo 47, a facilitar-lhes a frequência à escola mais próxima ou a propiciar a instalação e o funcionamento de escolas gratuitas em suas propriedades.

Novamente o Estado delega a responsabilidade ao setor privado, se desobrigando da sua responsabilidade. Um período de grande turbulência e tentativas de silenciamento das vanguardas políticas marcou a ditadura dos militares. Mas, os movimentos sociais e políticos de diferentes matizes, em certa medida unidos na resistência e na organização de lutas em diversos âmbitos sociais, formaram desde então uma ampla e crescente mobilização, resultando em conquistas significativas a serem discutidas mais detalhadamente adiante.

Resumindo o quadro até agora apresentado, podemos perceber que até a década de 1970, não houve nenhuma política pública de fato voltada para o aumento e a qualidade da escolarização da população rural, ou seja, uma política pública que beneficiasse a classe trabalhadora rural. A educação era utilizada como instrumento de abafamento de conflitos e de imposição de ideologias. A preocupação que centralizava as ações voltadas à educação dos filhos dos trabalhadores rurais, variava de acordo com os interesses do capital, ora era de modernizar o campo, habilitar o trabalhador rural a enfrentar as exigências das novas tecnologias e inovações do setor agrícola, e, portanto fixar esse homem no meio rural, ora de expulsar esse homem deste meio, num processo de esvaziamento do meio rural. A educação voltada para essa parcela da população foi entregue nas ‘mãos’ da iniciativa privada, e a despeito do que constava nas legislações, não havia, qualquer controle ou amparo do Estado. Em contrapartida a classe trabalhadora rural, organizada em movimentos, exercia pressão sobre o governo, ao mesmo tempo em que recorria a alternativas como os Centros Populares de Cultura, o Movimento de Educação de Base.

E assim, chegamos à década de 1980, com uma educação destinada aos filhos da classe trabalhadora do meio rural, limitada a escolas multisseriadas, de 1ª a 4ª séries, de má qualidade, relegadas ao abandono e descaso público, e o ensino de 5ª a 8ª séries e médio, praticamente inexistentes. Com a orientação das organizações internacionais de esvaziamento do campo, começa a vigorar uma política de fechamento das escolas do campo, e os alunos são transportados a longas distâncias em condições precárias para escolas localizadas na zona

urbana. Essa política de nucleação foi adotada principalmente a partir da década de 1990, por quase todos os estados da federação, tendo como justificativa a redução de custos.

A constituição de 1988, atualmente vigente, em 05 de outubro durante o governo de José Sarney (1985–1990), recebeu, em certa medida, algumas contribuições das lutas sociais empreendidas até então. Essa constituição, conhecida como Constituição Cidadã, teve inspiração no ideário do Estado de bem-estar europeu e na intervenção do Estado nas áreas sociais. Algumas conquistas significativas em termos de direito ao trabalhador foram sinalizadas na lei. Em relação à educação rural, nada foi acrescentado e o texto nem sequer toca diretamente no assunto, no entanto, possibilidades foram acenadas na medida em que, no seu Capítulo III, trata do Direito à Educação, nos seus Artigos 205, 206 e 208, os quais garantem respectivamente:

Art. 205: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206: O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
VII – garantia de padrão de qualidade;

Art. 208: O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria.

De posse dessas garantias constitucionais, conquistadas arduamente, os Movimentos Sociais do Campo passaram a avançar e fortalecer sua luta política, ganhando cada vez mais espaço no cenário político brasileiro, a partir da década de 1990, conforme veremos mais adiante, na busca pela efetivação dessas garantias sociais.

A LDB de 1996, ainda vigente, no artigo 28, prescreve que:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:
I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
III - adequação à natureza do trabalho na zona rural

É a primeira lei nacional que explicita alguma referência à educação na zona rural, embora de modo bastante reticencioso. No entanto, há claramente a presença de elementos que são essenciais ao debate: conteúdos curriculares; metodologias de ensino; realidade local; calendário escolar; ambiente físico e cultural; dinâmica de vida. Esses elementos, que serão retomados em outro momento da presente tese, representam uma importante abertura para que passos mais avançados fossem dados, desta vez com uma legitimação baseada em texto oficial.

Mas é necessário avançar e verificar o quanto setores organizados da sociedade civil conseguiram protagonizar ações que levam a concluir que um esboço de política pública está se efetivando, apesar do que ainda falta ser feito.

2.3 A emergência do paradigma da educação do Campo na década de 1990 – possibilidades e contradições

Os anos 1980 viviam o contexto de reabertura política, que se consolidaria nos anos 1990. Com o processo de redemocratização do país, há maior abertura para discussões sobre direitos sociais, tendo como marco histórico a luta organizada da sociedade civil, e a promulgação da Constituição Federal em 1988. Nesse contexto, maior liberdade de expressão misturou-se a discursos democráticos e ao afastamento do Estado em relação às questões sociais, conforme já tratado no capítulo anterior, particularmente no sentido de incentivar a ação da sociedade civil, eximindo-se da busca de soluções e implementação de ações que fizessem frente aos problemas sociais prementes. O incentivo à ação da sociedade civil e o tom de parceria com setores-chave da sociedade civil encobria, em certa medida, a autodesobrigação do Estado em relação à sociedade.

A partir dos anos 1990, o contexto histórico-político foi propício para que os movimentos sociais, e especificamente aqui falando dos movimentos ligados ao campo, ganhassem força e conseguissem dar visibilidade aos seus projetos de sociedade, que incluía a luta por direitos à educação. Nesse cenário, o quadro da educação rural, já acima referenciado, começa a dar sinais de mudança, fruto da ação dos movimentos sociais, que começavam a pressionar de forma mais articulada pela construção de políticas públicas para a população rural. O movimento social passou então a ter um espaço de definição das políticas educacionais para o campo, dando uma maior organicidade a esse processo.

É importante ressaltar que esse momento histórico que propiciou a ação do movimento social, em relação à Educação do Campo é fruto da mobilização dos movimentos sociais, mas

também devemos olhar o contexto histórico, social que também propiciou essa movimentação. Com isso não queremos desmerecer todo o empenho e o mérito do movimento social nesse processo. Mas a intenção é destacar qual era o projeto do capital, e o que requeria da educação. Estaremos sim, reiterando o que discutimos de políticas públicas no primeiro capítulo, como um lócus de disputa, neste caso, o movimento social com suas reivindicações que foram em medida atendidos pelo Estado e do outro lado, os interesses capitalistas.

A participação de setores da sociedade civil nas políticas públicas sociais neste contexto tinha um significado político para além das proclamadas democratização e cidadania. Não podemos negar que houve uma abertura para participação, espaços coletivos, e nas políticas públicas foi permitido que a sociedade civil participasse da elaboração das políticas, mas é bom lembrar que a burguesia que controla o Estado não abriu mão do controle dessas políticas, que na educação é feita, por exemplo, com as avaliações. Nesse sentido, é válido destacarmos as condições históricas e políticas que forjaram as políticas da Educação do Campo, na tentativa de entender os motivos por qual o discurso da Educação do Campo tomou corpo nesse contexto, alcançando legitimidade.

Para além do já mencionado cenário político e econômico que propicia e incentiva os setores organizados da sociedade civil chamada a participar de um conjunto de novos espaços de deliberação e gestão das políticas, é importante olharmos mais especificamente para o campo educacional. Importa aqui destacar que na década de 1990, deflagrou um amplo movimento de luta em torno da questão da educação pública, gratuita, de qualidade e para todos. É uma época marcada pela disseminação de leis, em que o Estado regulador, elabora mecanismos regulatórios como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNS, Diretrizes Curriculares e sistema de avaliação escolar. Também nessa década, a educação brasileira, passava por uma reforma, da qual tratamos no capítulo anterior, com vistas à adequação a nova ordem mundial, tendo por fundamento o ideário neoliberal, ditado pelas agências multilaterais de financiamento. Essas reformas se baseiam na ideia de alívio à pobreza, de inclusão social através do respeito à diversidade cultural e local efetivada por políticas focais e afirmativas. É nesse contexto que começa a emergir a luta por uma educação pública e de qualidade, ancorada no discurso da universalização do direito à educação, fortemente presente à época. No cerne desse movimento mais amplo de reivindicação por uma educação pública, vai se sedimentando um terreno propício a um debate sobre a educação rural, no qual se propõe uma educação escolar de qualidade alternativa à Educação Rural, historicamente oferecida à população do campo.

Fato importante a destacar nesse contexto, é a constituição de um grupo denominado “Por uma Educação do Campo” que inicia um movimento de “Articulação por uma Educação do Campo” e consegue colocar a questão da Educação do Campo na agenda política do país. Tal movimento aglutina diversos sujeitos políticos ligados ao campo, e instituições, como universidades e organismos internacionais.

É necessário ainda ressaltar, a importância do Movimento Sem Terra (MST), que iniciou as primeiras discussões e articulações da Educação do Campo, se tornando uma referência fundamental nesse processo. Por isso, não é raro encontrarmos em vários analistas e pesquisadores da Educação do campo, a referência ao MST como o grande protagonista e impulsionador da Educação do Campo. Munarim (2008), por exemplo, é enfático ao se referir à origem da Educação do Campo:

A luta pela reforma agrária constitui a materialidade histórica maior de seu berço nascedouro, uma espécie de pano de fundo, de maternidade. A experiência acumulada pelo Movimento Sem Terra (MST) com as escolas de assentamentos e dos acampamentos, bem como a própria existência do MST como movimento pela terra e por direitos correlatos, pode ser entendida como um processo histórico mais amplo de onde deriva o nascente Movimento de Educação do Campo. (p.8)

Nesse sentido, é lícito afirmar que a Educação do Campo origina-se da mobilização/pressão dos movimentos sociais organizados do campo, especialmente o MST, que a concebe como parte do seu projeto de sociedade, de emancipação e transformação da realidade social e política de exclusão e abandono da qual o trabalhador do campo foi historicamente relegado. A Educação do Campo tem, pois nas suas origens, as lutas e demanda por uma política educacional para os assentamentos de reforma agrária e nesse contexto vai surgir a ideia de Educação na Reforma Agrária, “compreendida como um processo em construção que contempla em sua lógica a política que pensa a educação como parte essencial para o desenvolvimento do campo” (FERNANDES, 2006: p. 28). Arriscamos a dizer que essas raízes da Educação do Campo, das quais se referem os intelectuais do movimento, traz toda uma implicação teórica e prática, e, comumente encontramos nas diversas produções e publicações tanto do movimento, quanto dos documentos governamentais, a referência à Educação do campo, voltada apenas para os assentamentos, atrelando-a a temática luta pela terra, e o camponês como sinônimo de agricultor.

O grande marco desse processo de constituição da Educação do Campo foi o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária - I ENERA - que se constituiu num espaço público de discussão que deu visibilidade a luta dos movimentos sociais por educação.

O objetivo desse encontro, segundo seus organizadores, foi “ampliar um debate nacional sobre a educação do mundo rural levando em conta o contexto do campo em termos de cultura específica, bem como a maneira de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço e o meio ambiente e quanto ao modo de viver, de organizar a família e trabalho” (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 14). Foi o primeiro momento em que houve de forma mais sistematizada, e também compartilhada com outros sujeitos, a problematização da educação rural, e começou-se a construção de um novo conceito de educação do campo, como ideia de uma educação contra hegemônica, que se contrapusesse a educação rural, considerada por eles, uma educação inapropriada aos “povos do campo”. Lança-se assim, as bases de um novo projeto de educação, a Educação do/no campo, “no: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”. (CALDART, 2002, p. 26)

A rigor, o I ENERA é fruto de uma conjuntura social e política que ganha visibilidade e repercussão internacional principalmente a partir da tragédia ocorrida em Eldorado dos Carajás, no sul do Estado do Pará. O Massacre de Eldorado dos Carajás, como ficou conhecido, ocorreu em 1996 com o assassinato de 17 trabalhadores do campo sem-terra, a mando do governo do estado sob a coação de grandes latifundiários.

Esse fato gerou o Dia Nacional de Luta pela Terra e criou um espaço de fragilidade no governo FHC. Em 1997, uma grande caminhada em Brasília que reuniu em torno de 100 mil pessoas, sedimentou um espaço forçado de abertura das reivindicações, em um ano eleitoral, no qual FHC (diga-se, a elite neoliberal) aspirava à continuação como presidente.

Como fruto do evento, é lançado o “Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro”, documento este, que abarca os elementos que deram origem ao Movimento de Educação do Campo. O Manifesto preconiza a educação do campo como um novo paradigma, capaz de oferecer orientações e diretrizes seguras às políticas e às práticas pedagógicas dos trabalhadores do campo. Além disso, o Manifesto levanta questionamentos em relação aos reais interesses das elites, os quais estão claramente presentes no antigo paradigma de educação rural, bem como procura expor as contradições do modo de produção capitalista.

A partir de então, o movimento Por uma Educação do Campo, começa a ganhar contorno nacional, demarcando espaços, inclusive nas agendas do governo das esferas federal, estadual e municipal, e no campo da legalidade, encampando a ideia de uma educação específica para os “povos do campo” e uma política pública de Educação do Campo. O

movimento se fortalece com a adesão de outros sujeitos coletivos ligados à questão do campo, organizações de âmbito nacional ou regional, como: Movimento dos Atingidos pelas Barragens (MAB), Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), sindicatos de trabalhadores rurais e federações estaduais desses sindicatos vinculados à Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), o Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais – vinculado à CONTAG etc. O movimento passa também a contar com a adesão de outras quatro instituições: UNESCO, UNICEF, UNB e CNBB, estando inclusive estas instituições, na base de apoio do I ENERA. Não podemos aqui deixar de comentar a parceria do movimento com UNESCO e UNICEF, no intuito de compreendermos o tipo de influência que esses organismos exerceram e ainda exercem no processo de constituição do Movimento Por uma Educação do campo. No nosso entendimento essa parceria mostra a participação do capital nesse processo, já que essas organizações representam o mesmo interesse do capital. A parceria com essas instituições vinha se estabelecendo mesmo antes desse evento, desde dezembro de 1995, ocasião em que a UNICEF, concedera ao MST o prêmio de “Educação e Participação”, do Itaú e UNICEF, por uma Escola de Qualidade no Meio Rural. É sabido que esses dois organismos multilaterais (UNICEF e UNESCO), a partir da década de 1960, passaram a exercer uma grande influência e interferência na definição das políticas sociais dos países pobres, dentre eles o Brasil, com foco no combate e alívio da pobreza, por meio de políticas de assistência, com a exigência que estas fossem de baixo custo. (ROSEMBERG, 2002). Nessa lógica, essas instituições, com discursos de apelo humanitário, vão propor uma série de ações, programas e projetos de cunho compensatório para as populações, com o objetivo de combater a pobreza, sem, no entanto, questionar a origem e as causas dessa situação de desigualdade e pobreza. Nesse contexto, a educação é difundida como meio de combate à pobreza. No intuito de reduzir os custos dessas políticas, propõem partir dos recursos da própria comunidade, ou seja, propõem a criação de programas “alternativos” que supostamente levariam em consideração e valorizariam o próprio saber empírico da comunidade, seus recursos humanos e materiais.

A participação desses organismos internacionais nos processos de origem e divulgação do Movimento por uma Educação do Campo foi marcante, no que diz respeito a orientações organizacionais e pedagógicas, mediante eventos, assessorias e produção documental, o que nos leva a questionar a forma como se deu essa aproximação de interesses e perspectivas tão dessemelhantes. Seria possível que as políticas ditas públicas pudessem incorporar objetivos díspares e, assim, fomentar aproximações de projetos políticos distintos? Será que é nas contradições que se consegue os avanços? É preciso reconhecer que a aliança dos movimentos

com esses dois organismos foi fundamental para o movimento angariar forças e dar visibilidade à questão da Educação do campo, embora possa também ter significado “vender a alma ao diabo”.

Outro evento de grande importância, considerado como um marco no processo de constituição da Educação do Campo enquanto política pública foi a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. A referida Conferência ocorreu em 1998, a partir de uma parceria entre o MST, UnB, UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância, UNESCO – Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura e CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. Nesta conferência foram definidas diretrizes para a construção da educação básica do campo, considerando que:

A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, Isto é, alternativa. Mas, sobretudo, deve ser uma educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz. (Relatório da Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo 1998, p. 24)

Foram debatidas as condições de escolarização do campo face aos problemas de acesso, manutenção e promoção dos alunos; a qualidade do ensino; as condições de trabalho e a formação do corpo docente além dos modelos pedagógicos, considerados de resistência que se destacam enquanto experiências inovadoras no meio rural¹⁶ A socialização desses modelos sinalizava a construção de uma proposta de educação do campo, chegando-se a um consenso sobre a necessidade de uma educação específica e diferenciada para a educação do campo. Na ocasião, o termo **educação do campo** apresentava uma nova conotação, significando "ser esse o momento do batismo coletivo de um novo jeito de lutar e pensar a educação para o povo brasileiro que vive e trabalha **no e do** campo" (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 14). E acrescentam: “Educação do campo e não mais educação rural ou educação para o meio rural” (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 13). De acordo com os intelectuais orgânicos do Movimento, a mudança não é simplesmente de nomenclatura e sim de concepção de educação. A concepção de educação rural, segundo esses intelectuais, expressa a ideologia governamental do início do século XX e a preocupação com o ensino técnico no meio rural, considerado como lugar de atraso. Já a Educação do Campo, expressaria uma nova concepção

¹⁶ Experiências como das Escolas Famílias Agrícolas, das Casas Familiares Rurais, que utilizam a pedagogia da Alternância, bem como, as experiências do MEB foram apontadas como experiências exitosas de Educação do Campo, um modelo a se seguir.

quanto ao campo, o camponês ou o trabalhador rural, fortalecendo o caráter de classe nas lutas em torno da educação. Em contraponto à visão de camponês e de rural como sinônimo de arcaico e atrasado, a concepção de educação do campo valorizaria de acordo com seus intelectuais, os conhecimentos da prática social dos camponeses e enfatiza o campo como lugar de trabalho, moradia, lazer, sociabilidade, identidade, enfim, como lugar da construção de novas possibilidades de reprodução social e de desenvolvimento sustentável.

Fernandes (2006, p. 37) ainda acrescenta que:

A Educação do Campo está contida nos princípios do paradigma da questão agrária, enquanto a Educação Rural está contida nos princípios do paradigma do capitalismo agrário. A Educação do Campo vem sendo construída pelos movimentos camponeses a partir do princípio da autonomia dos territórios materiais e imateriais. A Educação Rural vem sendo construída por diferentes instituições a partir dos princípios do paradigma do capitalismo agrário, em que os camponeses não são protagonistas do processo, mas subalternos aos interesses do capital.

A mudança de terminologia passou a ser adotada tanto pela política oficial do governo, quanto para a maioria de estudiosos e universidades, tornando-se então um termo hegemônico quando se remete à educação dos filhos dos trabalhadores rurais. No entanto, torna-se importante ressaltar que existem estudiosos e pesquisadores da área que apontam críticas em relação a essa mudança, críticas que revelam uma questão maior de fundo que é questão da dicotomia entre configuração do espaço urbano, rural, necessidade de uma educação específica. Retomaremos mais adiante essas questões mais detalhadamente

Convém ainda ressaltar que um importante fruto da I conferência foi a criação, ainda em 1998, do já mencionado movimento “Articulação Nacional por uma Educação do Campo”, que inicialmente teve como integrantes a CNBB, MST, a UnB, UNESCO e a UNICEF. Essa entidade supraorganizacional se constituiu num importante espaço de articulação dos diferentes movimentos e organizações sociais do campo, passando a promover e gerir as ações conjuntas por Uma Educação do Campo em nível nacional. Dentre as conquistas alcançadas por essa Articulação estão: a elaboração e publicação dos sete volumes da coleção de livros “Por uma Educação do Campo”, a realização da II Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo em 2004; a participação no debate na ocasião da elaboração das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; e a instituição do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT), em 2003. (SECAD, 2004). Conforme podemos constatar, esse movimento (Articulação Nacional por uma Educação do Campo) cumpriu um importante papel nesse cenário da busca da

constituição da Educação do Campo, se constituindo num espaço de debate e reflexões, buscando colocar na agenda política e educacional do país as questões do debate da Educação do Campo, materializando ações fundamentais para o fortalecimento desse debate, embora mais adiante, vai mostrar sinais de arrefecimento.

Ainda como reflexo da luta dos movimentos sociais ligados ao campo, em 2002 foi aprovado a Resolução CNE/CEB Nº. 01 de 03 de abril que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que significou um marco legal para a Educação do Campo, pois pela primeira vez institui-se uma legislação própria para a Educação do Campo, e seu processo de discussão e constituição teve a participação dos movimentos sociais de luta do campo. Relevante ainda foi a criação de um Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, por meio da Portaria Nº. 1374/2003, que tinha por atribuição “articular as ações do Ministério pertinentes e educação do campo para divulgar, debater as diretrizes (BRASIL, 2004, p. 2)”. Esse grupo se compôs de representantes do Governo e das organizações e movimentos sociais que compunham a “Articulação Nacional”, se constitui em momento profícuo de elaboração de uma agenda que seria cumprida pelo MEC. (MUNARIM, 2008).

Outro fato de grande importância para as ações e lutas enraizadas nos movimentos sociais, foi à criação em 2004, no governo Lula, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, a atual SECADI¹⁷ (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), no âmbito do Ministério da Educação, dentro da qual se instituiu a Coordenação Geral da Educação do Campo. Nesse contexto dinâmico, ainda em 2004, o MEC em parceria com o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do campo, publica “*Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo*”, tendo por finalidade subvencionar a nível nacional, a elaboração de políticas de Educação do Campo. Convém ressaltar, que no início do governo Lula, foi dada uma abertura ao movimento social, que ao contrário do governo anterior (FHC), passa a receber os líderes e representantes desse movimento em seus gabinetes, sendo ainda chamados, a comporem quadros e cargos administrativos no intuito, ao menos na retórica desse governo, de pensarem e elaborarem as políticas públicas de Educação do Campo. Pela primeira vez o MEC se volta à questão da Educação do Campo, criando inclusive uma coordenadoria com a finalidade específica de elaborar políticas públicas para a Educação do Campo, e divulgar as Diretrizes

¹⁷ Com a reestruturação do MEC em 2011, os programas da educação inclusiva foram incorporados à SECAD, que passa a se chamar SECADI.

Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Esse fato causou uma grande euforia e expectativa no movimento social, de que as suas demandas e proposições fossem incorporadas na íntegra por esse governo, num processo de diálogo e construção coletiva, se materializando em políticas públicas para a classe trabalhadora do campo.

Diante desses novos acontecimentos, a necessidade de uma segunda conferência se fazia premente. Em 2004 realizou-se a **II Conferência Nacional de Educação do Campo**. Um produto fundamental da segunda conferência foi a visibilidade dada às proposições de articulação nacional para encampar o movimento de educação do campo, não mais se restringindo essa educação às séries iniciais (1º ao 5º ano), e sim, ampliando-se a luta por inserir os filhos dos trabalhadores do campo, em toda educação básica (educação infantil, fundamental e médio), e nas universidades públicas brasileiras, de graduações e pós-graduações; entendendo que, o campo também necessita de diversos profissionais qualificados para atuarem nessa realidade. (II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2004)

A II Conferência trouxe como mote “Educação do campo: direito nosso, dever do Estado”. Nessa bandeira de luta, ficava cada vez mais claro o questionamento em relação ao papel do Estado, o qual deveria ser pressionado a engajar-se no diálogo com os trabalhadores e com os movimentos sociais do campo. E, mais que isso, deveria voltar-se à concretização de ações e programas que seriam frutos de ideias gestadas nas lutas e debates dos movimentos. Ou seja, na contramão do panorama que vinha se estabelecendo desde a década de 1990, de afastamento e desobrigação do Estado das políticas sociais, dentre elas a educação, o movimento vai reivindicar que a Educação do Campo seja encampada pelo Estado. Isso nos faz refletir diante desse quadro histórico, o que levou o Estado a encampar a ideia de uma Educação específica para o campo, fato que discutiremos mais adiante nessa tese.

A referida Conferência lança uma Carta como documento que resume e explicita algumas pontuações políticas e conceituais fundamentais e que deveriam servir daí por diante, como parâmetros e balizas aos documentos e propostas oficiais do governo. Na Carta constam as seguintes pontuações: 1) Defesa de uma educação que ajude a fortalecer um projeto popular de agricultura, que valorize e transforme a agricultura familiar/camponesa e se integre na construção social de outro projeto de desenvolvimento sustentável de campo e de país; 2) Defesa de uma educação para superar a oposição entre campo e cidade e a visão predominante de que o moderno e mais avançado é sempre o urbano, e que o progresso de um país se mede pela diminuição da sua população rural; 3) Construção de uma política específica para a formação dos profissionais da Educação do Campo. Em suma, a Carta coloca como pano de

fundo que a educação deve ser um instrumento que garante e amplia as possibilidades de os trabalhadores do campo serem os protagonistas da criação de novas condições de existência no campo. Em outras palavras, acreditava-se que elevar a escolarização dos trabalhadores e dos filhos dos trabalhadores do campo deve ser um esforço que envolve movimentos sociais, sindicais e as esferas oficiais em seus âmbitos federal, estadual e municipal.

Ocorrem nesse período seminários estaduais de educação do campo, organizados pela SECAD/Coordenação de educação do Campo, e o movimento de educação do campo ganhou capilaridade nacional efetiva durante dois anos de um processo de construção de propostas de políticas públicas, programas de governos etc., numa interação entre as três esferas do Estado e as organizações e movimentos sociais do campo situados nos estados e municípios. É importante aqui mencionar, conforme ressalta Munarim (2008), a ausência do movimento Articulação Nacional nesse importante processo de diálogo, e tentativa de construção de consenso nacional. Apenas o MST e CONTAG participaram, e de acordo com o autor, de forma particularizada. Assim, Munarim (2008) considera que nesse momento a Articulação Nacional se desfizera.

Por fim, consideramos que, a despeito dos limites e contradições nesse processo inicial de constituição da Educação do Campo, o movimento social, conseguiu importantes avanços em relação a políticas públicas de educação do campo, colocando na agenda política do país a discussão de uma educação comprometida com a classe trabalhadora do campo, avançando para além de uma simples análise da situação da educação rural, apresentando propostas de melhoria dessa educação, que no seu entendimento elevariam as condições socioeconômicas e culturais dos povos do campo.

Como impulsionador e protagonista da discussão da Educação do Campo, o movimento social, tem influência na elaboração de propostas direcionadas para esse setor. O Estado, ao se voltar à Educação do Campo, assume algumas concepções, princípios e pressupostos do movimento, ao menos no nível do discurso. Nesse sentido, acredito ser necessário discutirmos as concepções, pressupostos políticos e pedagógicos que embasam as propostas do movimento social, para a Educação do campo, entendendo, que estas influenciam a compreensão acerca da (não) materialização das propostas desse movimento, suas implicações e condicionantes práticos, e seus embates com as políticas públicas que vem sendo implementadas pelo Estado por meio de programas e projetos.

2.3.1-- A educação do campo sob o olhar do movimento social: perspectivas teóricas e práticas

Ao refletir acerca das concepções, pressupostos políticos e pedagógicos que embasam as propostas do movimento social para a Educação do Campo, devemos necessariamente considerar as condições históricas e políticas que forjaram tais formulações, costuradas a processos de luta maiores que dizem respeito a reivindicações de sujeitos que historicamente vem sendo vilipendiados nos seus direitos mais básicos de acesso à terra e sobrevivência material. Conforme já mencionado no item anterior, o Movimento Sem Terra (MST), na década de 1980, ao ampliar a sua pauta de reivindicação para além do direito de acesso a terra, incluiu o direito à educação, desencadeando um profícuo debate acerca da educação destinada ao meio rural, colocando em questão a histórica situação, já referenciada no início do capítulo, de precarização e descaso com a qual foi tratada pelo poder público. A reflexão acerca da situação histórica da escola destinada aos filhos dos trabalhadores do campo vai levar esse movimento, através dos seus principais intelectuais orgânicos a proporem uma educação alternativa a esse modelo, uma educação voltada ao homem do campo. Dessa forma, os seus constructos teóricos estarão impregnados de sua visão de mundo, de homem, de sociedade, assim como de todas as suas dificuldades e limitações materiais, intelectuais, e todos os desafios impostos pela conjuntura social político e econômica, que acaba por refletir nas suas proposições para a Educação do Campo.

A ideia, pois, de uma educação do campo, parte desse movimento organizado (MST), que tem um projeto de sociedade e de emancipação. Paulatinamente, vai angariando parcerias nas discussões e reflexões acerca da construção de uma proposta de Educação do Campo, tendo como referência as suas experiências educacionais, constituindo o já mencionado Movimento Por uma Educação do Campo.

A partir da década de 1990, esse movimento vai ganhando espaço no cenário político brasileiro, colocando na agenda política da nação, a sua reivindicação ao direito à educação, apoiados no pressuposto de que a Educação é um dever do Estado e no entendimento de que essa educação deva constituir-se a partir das especificidades desse meio. Nesse sentido, começam a demandar do Estado políticas públicas voltadas especificamente para o campo, que garantam seu direito à educação, e que respondam às demandas coletivas dos povos do campo, por uma educação que seja no e do campo, e, da qual, enfatizam que sejam partícipes:

O propósito é conceber uma educação básica do campo, voltada ao interesse e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e

trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais para que vivam com dignidade e para que, organizados, resistam contra a exploração e a expropriação,... (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 28/29).

Na perspectiva do movimento social, a educação se apresenta como uma chave para uma sociedade mais justa, igualitária e democrática, um caminho para a ampliação das possibilidades dos camponeses de produção material de existência nesse meio. A educação proposta tem por pretensão a emancipação dos “povos do campo”, uma educação que seja transformadora da sua realidade em todas as suas dimensões, gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de lutas de suas organizações (CALDART, 2004, p. 13).

Os elaboradores dessa proposta de Educação do Campo a proclamam como uma proposta contra hegemônica, e revolucionária, tendo em vista que o que se quer é uma mudança de paradigma, a construção de uma nova sociedade. Nesse sentido, acreditam que a Educação do Campo, deva necessariamente estar aliada a um projeto popular de desenvolvimento do campo e de um projeto popular de agricultura, que não apenas valorize a agricultura familiar, mas, sobretudo, esteja organicamente integrada a uma proposta ampla de reconstrução social e, portanto, de desenvolvimento sustentável do campo e do país como um todo. Intenciona-se assim, via educação, promover uma mudança do paradigma social, construindo um novo projeto de sociedade, que se contraponha ao agronegócio, e que promova a realização de uma ampla reforma agrária. (II CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO)

Nesse entendimento, é que o movimento, tendo por respaldo o artigo 28 da LDB/9394/96, vai defender a proposta de uma educação particularizada, voltada às especificidades do campo, em contraposição a uma educação urbana, defendendo o direito dos povos do campo a políticas públicas específicas de educação:

No contexto atual do nosso país, defender políticas públicas específicas para o campo não significa discriminá-lo ou pretender insistir numa postura dicotômica entre rural e urbano. Ao contrário, no nosso caso, precisamos de políticas específicas para romper com o processo de discriminação, para fortalecer a identidade cultural negada aos diversos grupos que vivem no campo e para garantir atendimento diferenciado ao que é diferente, mas não deve ser desigual (CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO, 1998, p. 32).

Ao incluir a educação como parte da pauta de suas reivindicações, o movimento parte da compreensão de que a política pública para a Educação do Campo deva constituir-se a partir das especificidades desse meio e do homem campesino. Essa especificidade está, nesse

entendimento, no espaço, que é diferenciado do urbano, do modo de organização desse espaço e do tempo, da forma como o homem do campo organiza trabalho, família e também a cultura camponesa que supostamente é diferenciada da urbana. Todo esse conjunto de diferenciações respalda a proposta do movimento social de uma educação específica para o campo, e se encontram largamente divulgada em vários documentos e publicações, especialmente nos documentos das conferências e nos sete cadernos, publicados pelo movimento.

Essa ideia, ganha adeptos entre os vários movimentos sociais e sindicais ligados ao campo, a academia, e setores governamentais, que passam a defender a especificidade da Educação do Campo, e toda a perspectiva teórica imbuída nessa ideia. Entretanto, é necessário aqui destacar que a defesa da especificidade da Educação do Campo, não é consenso entre os pesquisadores e estudiosos da área. Autores como Bezerra Neto (2009), Bezerra Neto e Bezerra (2011), Oliveira (2008), Alves (2009), Barroso (2011), Souza (2010), Vendramini (2007), Zanella (2008) etc., tem defendido em seus estudos a não pertinência de uma educação específica para o campo, e contrariamente ao movimento social, consideram que a proposta de uma educação específica traz em seu cerne um viés segregador da realidade, aumentando a dicotomia rural/urbano, apontando ainda contradições e incoerências nas elaborações teóricas do movimento social. Bezerra Neto e Bezerra (2011), por exemplo, consideram que:

Em que pese a importância da ação, ao solicitar para a população do campo uma educação diferenciada da educação da população urbana, evidencia-se uma separação entre os trabalhadores do campo e os urbanos: o homem rural vive uma realidade diferente da realidade do homem do campo. (p. 103)

Os autores alertam para o perigo em se considerar essa dicotomia, o que poderá causar uma fragmentação, uma perda da visão de totalidade na análise da realidade. O que deverá ser considerado, segundo os autores é a dicotomia capital/ trabalho, e não urbano/rural, ou trabalhador urbano/ trabalhador rural. A realidade do trabalhador rural não se distingue da realidade do trabalhador urbano, de explorado, expropriado pelo capital, e desta forma, não se justifica separar o campo, com necessidades específicas, baseadas em suas singularidades, como se estivesse desvinculada de um cenário maior.

Bezerra Neto e Bezerra (2011) seguem afirmando que:

Ao assumir a luta por uma educação específica para o campo, o movimento assume também a defesa do multiculturalismo e a apologia das diferenças socioculturais, disseminando a ideologia de que não há desigualdade de

classes na nossa sociedade, apenas diferenças culturais e sociais, o que, de certa forma, contribui para dificultar a compreensão de que vivemos em uma sociedade de classes e, com isso, retardar o processo de luta revolucionária, visto que os conflitos de interesses são camuflados. (BEZERRA NETO; BEZERRA, 2011, p. 116/117)

Embora reconheçam a importância desses movimentos, que nas suas proposições almejam uma transformação social, uma sociedade mais justa igualitária, os autores afirmam que ao defender uma escola específica para o campo, os movimentos sociais acabam por aderir a uma concepção fenomênica da história, não podendo ser jamais considerados revolucionários tal como pretendem. (BEZERRA NETO; BEZERRA, 2011, p. 114).

Oliveira (2008) também considera que a ideia de uma educação específica, traz em si uma visão fenomênica da realidade, ou seja, uma visão que ignora as categorias de totalidade e contradição, o que acaba por criar uma visão particularizada da realidade, tomando o real na sua aparência e não na sua essência. As categorias trabalho, luta de classes, universalidade, segundo Oliveira, são negados ou secundarizados nas formulações teóricas do movimento social, e este utiliza nas suas elaborações uma visão, na qual o mundo rural é diferente do urbano, mas como se estivesse numa realidade apartada desta; como se rural e urbano não fizessem parte de uma mesma totalidade social. (p. 22)

Outro estudioso que combate a ideia de uma educação específica para o Campo é Zanella (2008), que afirma categoricamente ser impossível se pensar numa educação particularizada na perspectiva do materialismo histórico, destacando que:

Para o materialismo histórico, a realidade, na sua essência, não é particular, subjetiva, fragmentada e descontínua. Ao contrário, pressupõe-se que o mundo fenomênico, natural e social, é uma totalidade estruturada que se cria, se transforma e está em movimento. O pressuposto é o de que há uma lógica racional intrínseca à essência dos fenômenos (ZANELLA, 2008, p. 8)

Para Zanella (2008) a realidade do campo não está apartada das questões mais amplas da sociedade e do cenário econômico geral do mundo capitalista, e desse modo não se justificaria uma educação específica para o campo.

A partir dos argumentos apresentados pelos autores acima mencionados, podemos considerar que uma educação específica atuaria no sentido de formação de homens unilaterais, particularizando a perspectiva educacional, apartando das questões universais da educação brasileira. O foco dessa educação estaria na diversidade, na afirmação da cultura e identidade, “trabalhando apenas com as diversidades e jamais com o que une todos os trabalhadores, que é o pertencer a uma única classe social, a classe dos desprovidos dos meios

de produção e por isso, vendedores de força de trabalho, explorados pelo capital”. (BEZERRA NETO, 2009, p. 3). Partem ainda do pressuposto da existência de uma homogeneidade da realidade campesina e do homem campesino, o que os leva a propor uma Educação no e do campo. Nesse sentido, corroboramos com o pensamento de Zanella (2008, p. 1), quando indaga: “Qual a especificidade do campo em relação à cidade? Campo e cidade não fariam parte de uma mesma realidade: o modo de produção capitalista? Haveria uma “nova” organização do trabalho no campo capaz de ser a base material para uma proposta alternativa de escola?”.

Nessa mesma linha, Bezerra Neto (2009) propõe a seguinte reflexão: a discussão deveria se dar em torno de uma educação no campo ou uma educação do campo? De que especificidades estamos falando? O autor argumenta que o campo possui realidades heterogêneas, habitados por sujeitos heterogêneos como: os assentados por programas de reforma agrária, trabalhadores remanescentes de quilombolas, pequenos proprietários, assalariados rurais, etc. Assim, se partirmos do pressuposto da necessidade de que deve haver uma educação específica para o campo, teríamos que considerar todas as diversidades desses sujeitos. (BEZERRA NETO, 2009).

As colocações acima, nos levam a refletir sobre a categoria “povos do campo” proposta pelo movimento social, e incorporado nos documentos governamentais, e nos traz os seguintes questionamentos: Quem são os povos do campo? Há uma identidade rural comum? Ou são muitas identidades? Identidade é uma fragmentação? Os formuladores da proposta de Educação do Campo acreditam que há uma identidade comum do homem do campo, identidade essa que os une, e isso é explícito quando veem em defesa de uma educação e uma escola com reforço na identidade dos moradores desse meio. Considero que estas questões devam ser pensadas e refletidas, pois revelam contradições que tem implicações diretas na prática desses sujeitos.

Na lógica da defesa de uma educação específica para o campo, o movimento social, reivindica a formação de profissionais para trabalhar nas escolas localizadas no campo, formação da qual acreditam que devam participar: “a Educação do Campo deve formar e titular seus próprios educadores, articulando-os em torno de uma proposta de desenvolvimento do campo e de um projeto político pedagógico específico para as suas escolas” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 1998, p. 162) O movimento parte da compreensão de que o professor da escola do campo deva ter uma formação específica, com enraizamento nos valores campesinos e nos espaços/tempos rurais.

Ainda na esteira das ideias das especificidades da Educação do Campo, os formuladores desta proposta, vão apresentar uma concepção de conhecimento, que advoga a priorização das essências e dos saberes práticos dos camponeses. Imprime-se um caráter pragmático ao conhecimento, priorizando conhecimentos empíricos, advindos da experiência prática, secundarizando os saberes científicos, historicamente construídos e acumulados, conforme fica evidenciado na citação abaixo:

Às vezes, o que mais entra em jogo é a postura diante da realidade, as convicções, os valores, os comportamentos, a mística, o equilíbrio pessoal. Por isto também é que, para o Movimento, estudo (no sentido de formação) não pode ser compreendido apenas como produção do conhecimento, embora até possa considerar que este seja um de seus principais componentes... Esta é uma reflexão que depois o MST buscará levar à escola formal, problematizando concepções pedagógicas que reduzem o papel da escola à socialização do conhecimento ou, ainda pior, ao repasse de conteúdos (CALDART, 2000, p. 137/138).

Entendemos que tal concepção resulta de uma visão ingênua da teoria e da prática, uma vez que tende a associar o concreto ao imediato, e em consequência privilegia os saberes vinculados aos costumes do homem do campo, levando a uma desvalorização da educação escolar, em proveito da “cultura campesina” que seria aparentemente passível de serem gerenciados pelos próprios sujeitos do campo. Os intelectuais do movimento parecem negar ou secundarizar a especificidade da educação escolar como socializadora dos conhecimentos historicamente acumulados, acreditando ser a escola um espaço de cultivo das identidades e de culturas. Atribuem ainda grande importância à educação política dos trabalhadores, visando prepará-los para mudanças revolucionárias, propondo que a Educação do campo seja educação escolar articulada a educação política. É possível articular dentro do espaço escolar, instância de domínio do Estado, portanto regulado por ele, uma educação política nos moldes propostos pelo movimento?

Bezerra Neto e Bezerra (2011) nos alertam que:

Um cuidado que se deve tomar, quando se pensa na educação do campo, é não colocar em segundo plano os conhecimentos socialmente acumulados e deixar de considerar a teoria como parte imprescindível da formação do concreto pensado, supervalorizando a prática tomada em seu aspecto fenomênico, individual e utilitarista, para que não se caia em um pragmatismo exacerbado, e que se aproxime, anda mais, das tendências pós-modernas. (p. 108)

Esse parece ser um ponto nevrálgico da proposta de Educação do Campo, que ao ressaltar a importância e valorização dos saberes do homem do campo, reveste-se de uma visão utilitarista, que acaba por secundarizar ou mesmo negar os conhecimentos historicamente acumulados, os conhecimentos científicos, imprescindíveis à emancipação da classe trabalhadora do campo ou da cidade. Afinal, conforme bem coloca Saviani (2013):

O papel da educação é tornar o indivíduo contemporâneo a sua época. O que isso significa? O ponto de partida e chegada da prática educativa deve ser a prática social – não basta ficar no senso comum, no que os alunos já sabem. Deve-se educar para viver em sociedade – viver para compreendê-la, compreender as determinações que movem a sociedade, compreender as relações, o que subjaz as a relações – não é só informar, saber discriminar informações relevantes das não relevantes – papel da escola auxiliar nessa discriminação (Palestra ministrada no II Seminário Nacional de Educação do Campo/ São Carlos/SP).

A supervalorização do saber prático, do cotidiano, pode nos levar a interpretações superficiais da realidade, e conforme bem nos alerta Cunha (1991):

Deixando de perceber que existem saberes empíricos das classes subalternas que ao invés de serem elementos constitutivos de sua emancipação cultural, são exatamente elementos de sua sujeição. E, por outro lado, de que há saberes que não forma (nem poderiam ter sido) parte da experiência imediata daquelas classes, mas sem os quais sua emancipação não se fará, nem em termos econômicos, nem culturais, nem políticos. (p. 415).

Não queremos aqui, num movimento contrário, fazer apologia ao conhecimento científico, e numa visão ingênua, proclamá-lo como forma única de emancipação e libertação das classes subalternas. Estaríamos assim, legitimando o discurso neoliberal, que na perspectiva da Teoria do Capital Humano (TCH), dissemina a ideia da educação na sua forma escolar, como uma panaceia para todos os males sociais, o meio pelo qual o indivíduo alcançará mobilidade social, outorgando a este as consequências de sua posição e de um possível fracasso. Essa teoria atribui à educação um grande peso, tomando-a como um dos fatores de crescimento econômico, elevação da qualidade de vida dos indivíduos, e da consolidação dos valores democráticos (SILVA, 2010). Esse discurso acaba por mascarar as relações sociais existentes, as verdadeiras causas das desigualdades sociais, auxiliando na manutenção da estrutura existente, aumentando ainda mais as mazelas sociais. Nesse trecho:

...A desigualdade entre os países não é uma questão estrutural, decorrente das relações imperialistas, mas uma questão conjuntural que poderá ser

resolvida com o tempo, através de estratégias adequadas, como a formação de recursos humanos e o intervencionismo do Estado no planejamento da educação (KUENZER, 1997, p. 59).

Fica evidenciado que a educação nesse contexto está articulada aos interesses capitalistas, tendo a função utilitarista de formar mão de obra conformada aos interesses e valores de manutenção da sociedade capitalista e, por isso, buscando garantir o consenso. A massa fica, assim, subordinada a política econômica e também as relações capitalistas. Nessa lógica é oferecida aos filhos da classe trabalhadora, uma educação de migalhas, com conteúdos mínimos e esparsos, que tem uma função primordial à elite, tal como analisa Frigotto (1993) a respeito da funcionalidade da escola ao capitalismo, segundo a qual:

Sua improdutividade, dentro das relações capitalistas de produção, torna-se produtiva na medida em que a escola é desqualificada para a classe dominada, para os filhos dos trabalhadores, ela cumpre, ao mesmo tempo, uma dupla função na reprodução das relações capitalistas de produção: justifica a situação de explorados e, ao impedir o acesso ao saber elaborado, limita a classe trabalhadora na sua luta contra o capital (FRIGOTTO, 1993, p. 224).

Interessante notar que a escola, tal como vem se constituindo na sociedade capitalista, fornece uma educação que não atende às demandas da classe trabalhadora, mas que está em perfeita sintonia e, portanto, é funcional para o capital. Em outras palavras, a prática educacional na escola é uma das formas de garantir a reprodução do próprio capitalismo, pois gera valores, perspectivas e modos de se comportar e de se conformar que são úteis ao capital. É indiscutível que interessa ao capital, a negação à classe trabalhadora, do conhecimento científico, esmerando-se em reduzir oportunidades de acesso e mantendo a população restrita a um conhecimento minguido que apenas a instrumentaliza à servidão e à realização de atividades subservientes. Essa estratégia explícita deixa a população à margem inclusive do processo de informatização cada vez mais presente na sociedade.

O desafio é então, lutar por uma educação em que a classe trabalhadora tenha amplo acesso aos conhecimentos científicos, articulados aos seus saberes práticos, uma formação humana ampla que reconheça todos os conhecimentos como importantes e relevantes, uma educação, segundo Saviani (2000), que busque refletir criticamente as relações sociais e romper com os mecanismos de adaptação. Assim, o movimento seria partir da prática social, problematizar, instrumentalizar, objetivar, fazer a síntese e voltar à prática social.

Entendemos que a proposta de Educação do Campo, que pretenda ser contra hegemônica e emancipatória, deva necessariamente romper com o discurso pragmático, que é característico da pós-modernidade, o discurso apologético aos saberes práticos e cotidianos do homem do campo, subestimando o saber cientificamente elaborado, o que poderá aproximar da perspectiva da teoria do capital humano, que conforme dito acima, comunga com a lógica do capital, contribuindo com a exploração e expropriação da classe trabalhadora.

Outra questão que vem ocupando a atenção dos pesquisadores e estudiosos da área da Educação do campo, principalmente os de raízes marxistas é a identificação de uma fragilidade e imprecisão teórica presente nas elaborações das propostas do movimento para a Educação do Campo, que traz importantes implicações na materialização dessa proposta. Bezerra Neto (2009) pontua que:

A produção bibliográfica amplamente divulgada pelos componentes do Movimento deixa transparecer que os pressupostos teóricos estão assentados em concepções advindas do idealismo, impulsionados por um ecletismo pedagógico que pode ser constatado na maioria de seus projetos de educação. Essa postura de cunho idealista de viés fenomênico tem influenciado na interpretação da realidade brasileira e do mundo, tornado a análise superficial (p. 106).

O movimento nas suas várias publicações afirma que se baseia nos arcabouços das teorias que sustentam o materialismo histórico para elaborar a sua proposta de Educação do Campo. A presença das ideias de Marx e Engels, e de autores que buscaram no marxismo seus fundamentos teóricos, como Gramsci, Pistrak e Makarenko, tem sido crescentes nos escritos e discussões que norteiam os documentos e diretrizes das propostas do movimento, conforme podemos verificar pelo trecho abaixo:

Queremos estudar os fenômenos ou as questões da vida em toda sua complexidade, tal como existem na realidade (ainda que não apreendidas assim na vivência cotidiana ou nas aprendizagens espontâneas). Precisamos, portanto, de uma abordagem do conhecimento que dê conta de compreender a realidade como totalidade, nas suas contradições, no seu movimento histórico. Por isso, o materialismo histórico-dialético é nossa referência principal e a obra de Marx um bom exemplo aos educadores de como e em que perspectiva trabalhar com o conhecimento científico. (CALDART, 2010, p. 81)

Os formuladores da proposta de Educação do Campo buscam nesses autores, a inspiração para a construção de uma Educação que faça frente ao seu projeto revolucionário de sociedade, uma educação que seja contra hegemônica e emancipadora da classe trabalhadora do campo. Utiliza-se frequentemente do termo pedagogia socialista, entendendo

que a proposta de Educação do Campo deva se embasar nesse modelo de pedagogia. Tomando por base o pensamento de Pistrak e Makarenko, defendem a ideia do trabalho como princípio educativo.

Outra referência utilizada pelos movimentos sociais nas suas elaborações da proposta de Educação do campo se baseia na visão humanista libertadora de Paulo Freire, sobretudo na Pedagogia do Oprimido, que oferece a base para discursos humanizadores das relações entre professor e aluno, e da valorização dos saberes práticos dos alunos, e ainda as contribuições de Piaget. Como se vê, temos um quadro diversificado e não é rara crítica de que muitos discursos e práticas de vanguarda se distanciam do discurso e prática socialistas e se aproximam de um ecletismo que descaracteriza a práxis emancipatória dos trabalhadores.

Todo esse panorama teórico faz com que alguns pesquisadores como Zanella (2008, p.3) indague:

Seria possível este diálogo síntese com teorias e filosofias tão diferentes? Como, por exemplo, fazer a “síntese” entre o materialismo histórico (pensamento pedagógico socialista) e o método fenomenológico existencial (Pedagogia do Oprimido)? Esta síntese seria eclética de acordo com os interesses e necessidades do Movimento Social?

No tocante a essa questão, entendemos que contribuições advindas de diferentes vertentes epistemológicas e políticas podem, sem dúvida, gerar um ecletismo desmobilizante e sem coerência interna. Os ideários da proposta de Educação do Campo, no entanto, acreditam ser possível a síntese de várias teorias, extrair de cada uma delas fundamentos que permita elaborar uma referência própria para a Educação do Campo:

Desde seu início o MST buscou um outro tipo de relação com as teorias, valorizando muito os clássicos do pensamento, mas se autorizando a fazer sínteses bastante livres de suas ideias, trabalhando bem mais com a noção de continuadores de determinadas trajetórias ou experiências, do que de discípulos de autores ou correntes de pensamento” (CALDART, 2000, p. 168).

É perfeitamente factível observar que o movimento, conforme já adverte Zanella (2011), vem relativizando e secundarizando o papel da teoria, utilizando de referências absolutamente contrárias no que diz respeito aos fundamentos, métodos e objetivos. Ou seja, parece que os movimentos não veem problemas em unificar teorias com princípios, métodos e finalidades divergentes. Evidentemente essa aceitação acrítica acaba por materializar-se em

dificuldades de desenvolvimento de uma teoria educacional e pedagógica que contemple as demandas sociais e educacionais do campo, bem como a viabilização da proposta.

Por tudo isso, é que vários estudiosos (Bezerra Neto (2009), Oliveira (2008), Vendramini (2007), Santos (2011), Souza (2010), Barroso (2011)), vem apontando nas suas análises que embora o movimento social elaborador da proposta educacional para o campo, tenha buscado sustentação no materialismo histórico, a sua postura teórica tende a identificar muito mais com o idealismo, na sua vertente fenomenológica, e expressa em suas concepções, vertentes do pós-modernismo, estruturada em torno do pós-estruturalismo, do neopragmatismo e do neoweberianismo (Bezerra Neto, 2009).

Souza (2010), em sua tese de doutorado, na qual analisa as propostas do *Movimento Nacional Por uma Educação do Campo*, sugere que a proposta deste movimento, que segundo a autora, tem por base a proposta educacional do MST,

Se reveste de uma concepção revisionista e deformadora do marxismo, ligada aos princípios liberais pós-modernos, explicitamente definidos num ecletismo pedagógico anticientífico que serve ao objetivo imperialista de aplacar a luta de classes no campo e impedir a aliança operário-camponesa. (p.19).

A autora afirma ainda que a proposta educativa do movimento se caracteriza pelo pragmatismo, pelo praticismo e pela negação do materialismo histórico-dialético estando sintonizada com o imperialismo, justificando sua afirmação pela parceria que o movimento vem estabelecendo com a Unesco e o Unicef; “pela manutenção do discurso de superação da dicotomia cidade-campo no contexto do capitalismo e pelo rejuvenescimento do Ruralismo pedagógico, hoje fundamentado na noção de “especificidade” e “diferença” subjacentes às pedagogias imperialistas pós-modernas” (p. 23)

Também Santos (2011), ao analisar os fundamentos teóricos sobre os quais os movimentos do campo se apoiam, conclui que estes possuem a influência das teorias pedagógicas hegemônicas ligadas ao (neo) escolanovismo e ao relativismo cultural e epistemológico, na qual se encontram explícitos:

As pedagogias do “aprender a aprender” em suas vertentes neo-escolanovistas como o construtivismo e as pesquisas na linha do professor reflexivo. Além disso, o multiculturalismo (por meio da defesa da educação para a diversidade) e a teoria da complexidade de Edgar Morin, ambas integrantes da “agenda” pós-moderna, (p. 157).

A partir das análises dos autores acima, fica evidente, nas propostas de Educação do Campo, a presença de discursos e práticas pautadas em diversas teorias e, portanto, em vertentes políticas diferenciadas. Esse ecletismo de concepções pode significar, conforme já alertado anteriormente, numa possível falta de fundamentos para se compreender a realidade, que deverá ser analisada na sua totalidade e concretude. Uma consequência desse processo a se considerar, é a total descrença de toda e qualquer teoria, e a relativização não só da teoria, mas do próprio conhecimento, característica típica das teorias da pós-modernidade. Esse contexto traz, como consequência prática, a ascensão e assunção de propostas que atacam questões pontuais, desvinculando-as do todo, por serem utilitaristas, pragmáticas e a-históricas. Essa postura, que se caracteriza por evitar uma visão de totalidade, não é de forma alguma uma visão ingênua, pois traz em si a intenção de desmobilização e de não-desvelamento da realidade; por isso mesmo, não conseguem alcançar nem considerar os problemas e demandas da educação do campo que são efetivamente vivenciados no cotidiano.

Como podemos perceber, a questão da teorização é um debate da qual não podemos esquivar, sob o risco de ao invés de estarmos construindo uma educação emancipadora para o campo, estarmos legitimando uma educação castradora para a classe trabalhadora do campo.

Por fim, queremos aqui sinalizar que a despeito de todas as reflexões e apontamentos críticos tecidos ao longo desse item, acerca da proposta de Educação do Campo pensada pelo movimento social, é necessário aqui reconhecer a valiosíssima contribuição desse movimento para a Educação do Campo. Faz-se necessário destacar que a crítica feita não tem a intenção de desqualificar ou desmerecer a iniciativa do movimento social. O que queremos é trazer para o debate questões que consideramos importantes, evidenciando aspectos limitantes da proposta que merecem ser debatidos por um coletivo maior e a partir desse debate, sejam levantados elementos que possam contribuir para um redimensionamento da proposta de Educação do Campo.

Embora hoje pareça ter havido um recuo e certo imobilismo do movimento social, é preciso dizer que a ação deste movimento, foi fundamental para a constituição da Educação do Campo enquanto política pública, que através das suas lutas e reivindicações, e no embate com o Estado, conquistou importantes projetos e programas governamentais para a educação dos trabalhadores do campo. O contexto de influência da Educação do Campo foi ganhando a partir das ações do movimento social, um desenho mais definido, apontando para uma direção mais tangível. E numa situação inédita na história do país, consegue imprimir nas políticas públicas governamentais, suas concepções e seus pleitos históricos, tendo parte da sua agenda incorporada pela política governamental.

Por tudo isso, podemos afirmar que, em certa medida, a organização e mobilização dos movimentos sociais forçaram avanços importantes nas esferas governamentais, pelo menos no que diz respeito à produção de documentos oficiais que sinalizam ações nunca antes assumidas pelos governos anteriores. Em que pesem essas iniciativas oficiais, questionamos em que esses avanços nos documentos e ações governamentais (programas, projetos) refletem, de fato, as reivindicações dos movimentos sociais e, muito menos, tornaram-se efetivos ao ponto de consolidarem ações e programas que mudem o panorama de séculos na questão do campo? Faz-se necessário, portanto, avançarmos nossa análise em torno das políticas públicas governamentais para a Educação do Campo, no sentido de apreender as concepções político pedagógicas que norteiam as ações do governo que diz respeito à proposição de programas, projetos, tarefa que nos debruçaremos no item seguinte.

2.3.2- O Estado e as políticas públicas para a Educação do Campo: legislação, programas e projetos.

Como já mencionado nesta tese, queremos aqui reafirmar que na tentativa de compreendermos as políticas públicas para a Educação do Campo, que começam a ser engendradas a partir da década de 1990, é necessário estarmos atentos ao movimento histórico em que tais políticas emergiram. Num contexto mais amplo, assistimos nessa década a um acelerado processo de internacionalização/globalização do capital, que diante da necessidade de alargamento de mercados e um maior controle sobre os mesmos, lança mão de instrumentos de controle social, criando, por exemplo, organismos internacionais, que exercerão pressão sobre os mercados nacionais. Esses organismos, conforme já vimos, passam a direcionar decisões dos países periféricos, em vários âmbitos, sejam elas econômicas, políticas ou sociais, impondo novas exigências e novas agendas, a fim de adaptá-los a nova ordem mundial.

No Brasil, essa situação de controle e dependência dos instrumentos internacionais, vem se consolidando cada vez mais, e os sucessivos governos vêm acatando as recomendações desses organismos internacionais, balizando as suas ações a partir das orientações desses organismos, aderindo à lógica neoliberal imposta pelos mesmos. Todo esse cenário vai refletir sobremaneira na elaboração das políticas públicas, que trazem a marca das contradições do momento histórico em que se apresentam, sofrendo grande influência das políticas das agências multilaterais de financiamento. Deste modo, ao tratamos das políticas públicas de Educação do Campo, entendemos ser necessário, partirmos de uma abordagem

que analise dialeticamente a relação entre as injunções globais do mercado e as características locais, entendendo essa relação como resultado de correlações de força, mas que acabam por predominar as imposições do Estado capitalista, pelo menos provisoriamente, através da consolidação de ações que tendem a aumentar a servidão à ordem dominante e, por conseguinte, à busca do consenso, conforme nos afirma Gramsci.

Desse modo, entendemos que Estado é um espaço de lutas, discussões e conflitos de interesse. Esses confrontos são protagonizados por representantes e frações de classes, os quais ganham maior ou menor força política a depender de sua capacidade de articulação e, portanto, de imposição de suas ideias, as quais poderão estar maciçamente presentes nas políticas governamentais. Por outro lado, as políticas de Estado necessariamente precisam estar abertas à possibilidade de assumirem um caráter social, tendo em vista que essa é uma estratégia de desestabilização das classes oprimidas e, ao mesmo tempo, uma tentativa de garantia do consenso.

Assim, o Estado capitalista, ao apresentar um discurso supostamente democrático, procura absorver algumas demandas de diferentes grupos sociais, o que leva à ênfase da contradição dentre de suas ações. Por esses motivos, afirmamos e defendemos que as políticas públicas são uma arena de disputa, tendo os grupos sociais maior ou menor influência na feitura dessas políticas a depender do grau de organização dos mesmos e, no caso dos grupos populares e movimentos sociais, a depender de uma educação política sólida. Nessa arena, o Estado capitalista luta por reproduzir, manter e deixar vivo o modelo hegemônico de sociedade, minimizando conflitos, buscando equilíbrio formal entre as demandas sociais e econômicas.

Neste contexto histórico, é que as políticas Públicas de Educação do Campo, começaram a ser engendradas para darem resposta, por um lado, à pressão de segmentos da sociedade civil organizada, e por outro às influências regulatórias internacionais.

Um fato importante ilustrativo desse contexto é a criação do PRONERA (Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária) em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria nº. 10/98, que tinha por objetivo:

Fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável (Manual de Operações/2004).

O PRONERA foi um marco importantíssimo na institucionalização da parceria entre os movimentos sociais com o Estado, na realização de políticas públicas para Educação do Campo. Este programa significou uma grande conquista, ainda mais tendo em vista que se deu no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002), o qual recusava qualquer diálogo com os movimentos sociais, e, conforme destacamos no capítulo anterior, foi um governo que declaradamente estava a serviço do grande capital. De acordo com Molina e Tafarell (2012), o referido programa foi encabeçado pelo governo de FHC, num contexto de “acuamento desse governo perante a sociedade, e uma necessidade de dar respostas políticas ao impacto da truculência do Estado no trato da questão agrária, tal como fora a ação policial em Carajás.” (p. 574).

Como podemos ver, a criação de tal programa se deu por força da mobilização dos movimentos sociais de luta do campo, em especial o MST, num período marcado por intensas lutas no campo, e num contexto de correlação de forças desfavoráveis aos movimentos sociais, no qual prevalecia a total hegemonia neoliberal. Tratava-se, portanto, de uma proposta que veio na contramão da lógica das ações e estruturas do Estado.

Souza (2008) considera que:

O lançamento do Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária, em 1998, demonstra o fortalecimento da educação do campo na política educacional; demonstra a força dos movimentos sociais, conquistada pelo acúmulo de experiências e conhecimentos na área (SOUZA, 2008, p. 8).

De fato, podemos considerar que a criação do PRONERA significou uma importante conquista dos movimentos organizados da sociedade, no embate com o Estado. E por outro lado, significou também, uma concessão do governo FHC a esses movimentos, que atendendo algumas das suas demandas, garantiu o consenso político e ideológico, preservando a “ordem”, não colocando em risco o projeto político definido a partir da década de 1990.

Embora esteja atrelado a órgãos oficiais do governo federal, o PRONERA têm suas raízes na luta dos movimentos sociais do campo, que desde o I ENERA, vem construindo uma proposta de educação que atenda as suas demandas e interesses. É, portanto, uma proposta diretamente comprometida, pelo menos em seu início, com a classe trabalhadora do campo, que vive nos assentamentos. Interessante destacar que apesar de ser um programa voltado para a educação, está ligado, ao Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA) e não

ao MEC, sendo que em 2001 o programa passou a incorporado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

Embora o discurso governamental, como também dos movimentos sociais, sobretudo o MST, o considere como um ganho significativo para a Educação do Campo faz-se necessário mencionar que este programa atende somente a beneficiários do Programa de Reforma Agrária, ou seja, a uma demanda particularizada do grande contingente de trabalhadores que moram e vivem no campo. Somente a partir de 2010, com o Decreto 7.352/2010, que institui formalmente o PRONERA, é que este passa a englobar toda a população do campo.

A realização do PRONERA se dá por intermédio de parcerias entre as esferas governamentais, e diferentes instituições: de ensino médio, superior de caráter público ou civil sem fins lucrativos, como também movimentos sociais e sindicais de trabalhadores do campo. É oportuno aqui ressaltar que as atividades do PRONERA, são necessariamente, concretizadas via parceria entre o Estado e os movimentos sociais do campo, que tem participação ativa na elaboração, acompanhamento, e avaliação no processo de desenvolvimento dos projetos. Os projetos partem sempre das demandas do movimento social, incorporando as propostas e as concepções teórico-metodológicas desses movimentos, que possuem certa diretividade no atendimento das demandas. O programa se assenta na proposta de uma gestão participativa tripartite entre governo federal, movimentos sociais e universidade, no entendimento que tal gestão, possibilitará o atendimento das demandas e necessidade da população camponesa. Importante dizer que para orientação das ações do PRONERA foi elaborado um Manual de Operações que estabelece além de outras coisas, as atribuições de cada um dos parceiros principais.

Projetos em todos os níveis de ensino, EJA, ensino médio e profissionalizante, e ensino superior, são abarcados pelo PRONERA, que capacita ainda, educadores, para atuar nas escolas dos assentamentos. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sido uma ação prioritária do PRONERA, que abrange para além da alfabetização dos assentados a elevação de escolaridade dos monitores que atuarão como agentes multiplicadores.

Em 15 anos de existência, é inegável a importância que o PRONERA vem tomando nos processos de escolarização de jovens e adultos do meio rural e, especialmente, nos assentamentos da reforma agrária, ainda mais se considerarmos que em 1997, o meio rural apresentava um índice médio de cerca de 43%, chegando até 70 % de analfabetos em alguns Estados (DI PIERRO, 2000, p. 251) . É possível que esses números expliquem também o interesse e o envolvimento da esfera governamental nesse programa, tendo em vista o

compromisso firmado em Jomtien, com as agências multilaterais financiadoras, de erradicação do analfabetismo e alívio da pobreza. Além da EJA, o PRONERA, tem possibilitado o acesso de milhares de jovens da reforma agrária, a curso de diversos níveis e modalidade, e no que diz respeito ao acesso ao ensino superior, observa-se que é crescente o número de parcerias que são firmadas com as instituições de ensino superior que oferecem uma variedade de cursos de graduação, especialização e pós-graduação.

Não obstante todos os benefícios alcançados via PRONERA, é preciso ressaltar que o processo de efetividade do programa avança em meio a dificuldades e conflitos de natureza diversa. Alguns estudiosos (REIS, 2013; ARAUJO, 2004; AZEVEDO, 2001; BELTRAME, 2004), têm se dedicado a análise de experiências concretas do programa, evidenciando dificuldades, tensões e contradições, bem como os avanços e desafios na implementação e execução deste. Dentre as principais dificuldades que têm gerado muitas tensões na efetivação do programa, os autores apontam:

- insuficiência de recursos financeiros,
- morosidade na liberação dos recursos financeiros, emperrando o processo de execução dos projetos.
- A burocracia do Estado que se torna um grande entrave para o início das atividades dos cursos
- dificuldades na articulação entre os parceiros

Todas as dificuldades acima apontadas, especialmente no que diz respeito aos recursos financeiros, acabam por se tornar de certa forma, um mecanismo de controle de expansão do programa, além de gerar certa fragilidade ao mesmo. Outro aspecto a se considerar, se refere às dificuldades na parceria entre a universidade e os movimentos sociais, dificuldades que se apresentam desde o ponto de vista das posições político ideológicas, quanto do ponto de vista teórico prático. Não menos conflituosa é a relação desses dois parceiros com o INCRA, o qual Araújo (2004) atribui ao fato de a educação ainda ser assumida de forma “artesanal” dentro do INCRA.

Em que pese às dificuldades elencadas, o movimento considera o programa como uma grande conquista, um impulsionador do acesso à educação da classe trabalhadora do campo, avaliando-o positivamente, tendo como base o grande número de jovens e adultos que o programa já escolarizou, capacitou e graduou¹⁸ Outro aspecto exaltado pelo movimento, é a

¹⁸ Em 10 anos de existência o PRONERA, alfabetizou, escolarizou, capacitou e graduou cerca de 500 mil jovens e adultos (SANTOS, 2008,).

questão da participação dos mesmos no programa, acordo estabelecido para que o programa se realizasse. Essa participação, em tese, acontece de forma ativa, com poder decisório, e em todos os processos, desde a elaboração dos projetos, até a sua execução e avaliação. Entretanto, é fato que essa participação se esbarra nos limites do controle do Estado, nas suas práticas políticas tradicionais, bem como na animosidade por parte dos setores conservadores que compõem a base do governo, que procuram a todo custo dificultar ou mesmo neutralizar essa participação. Ilustrativo disso são as ações que foram movidas pelo Poder Judiciário e Legislativo contra o PRONERA, questionando principalmente o emprego dos recursos, entendendo-os como não suficientemente controlados pelo Estado (MEDEIROS, 2010), criando um clima de tensão e desconfiança. O que ocorre na realidade é que o Estado é quem aprova e assegura as ações, com controle principalmente pelo financiamento, e a participação do movimento segue de forma vulnerável numa perspectiva que Grzybowski (2004) classificaria de “cidadania encurralada”. Vale aqui destacar que o tão celebrado Decreto n 7352-/2010 que institucionalizou o PRONERA como política de Estado, no seu texto impõe grandes limites à participação dos movimentos sociais nas ações desse programa.

Sem dúvida, a presença e as proposições do movimento social no contexto do PRONERA, demarcam uma importante inflexão e um salto qualitativo na elaboração, consecução e gestão de políticas de Educação do Campo. Embora reconheçamos a relevância do programa, entendemos que temos que avançar no debate, tendo em vista, a insuficiência deste enquanto política pública efetivamente voltada à classe trabalhadora do campo, uma vez que se tratam de ações compensatórias e paliativas, destinado a atender demandas pontuais e temporárias, claramente não levando em conta a situação concreta das escolas que se encontram carentes de recursos materiais. Isso, evidentemente, força a busca de aportes financeiros a fim de manter minimamente o funcionamento da escola. Essa busca se dá pela concorrência em editais, o que não garante qualquer mudança estrutural.

Ainda como parte desse contexto, outra conquista importante a se destacar é a aprovação das já citadas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, legislação voltada especificamente para a Educação do Campo, se tornando um marco referencial norteador para a constituição, implementação, operacionalização e avaliação de programas e projetos educativos para o campo. Além de um marco legal para a Educação do Campo, essas diretrizes representam o início da sua constituição enquanto política pública, assumida pelo Estado, e conforme Munarim (2010, p. 09), “demarcam a entrada, finalmente, do MEC no processo de instituição de programas para o desenvolvimento da educação nas escolas do campo”.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo foram aprovadas pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), conforme a Resolução 01/2002 do Conselho Nacional de Educação e da Câmara da Educação Básica – publicada no Diário Oficial da União, no dia 09 de abril de 2002. Sua elaboração se deu num intenso processo de debate e participação ativa de diferentes instituições, organizações e movimentos sociais que atuam no campo, sendo finalmente aprovada pelo CNE/CEB em 2001, ainda no governo de FHC, considerada tanto pelos movimentos sociais, quanto para alguns pesquisadores e estudiosos, como um novo paradigma para a educação do meio rural.

Dado esse processo de intensa mobilização e participação na elaboração dessas diretrizes, é lícito considerar que foi uma grande conquista legal dos movimentos sociais na correlação de forças com o Estado, uma vez que se obteve reconhecimento em lei da necessidade e especificidades da educação no e do campo.

Em consonância com a LDB 9394/96 que propõe medidas de adequação da escola à vida do campo, essas diretrizes consideram que no campo existem peculiaridades no modo de vida, cultura e organização social dos povos do campo, que justificam um tratamento diferenciado em relação à educação escolar, tal qual reivindica o movimento social de luta do campo. Em atenção a essa especificidade, propaga ainda a necessidade de estratégias específicas de atendimento escolar do campo, com materiais específicos e uma formação complementar de professores que atuam e atuarão nessas escolas.

Por meio dos seus 16 artigos, as diretrizes, estabelecem princípios e procedimentos a serem observados nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino, com vista a adequar o projeto institucional das escolas do campo, assegurando a identidade da escola do campo. Tal identidade é definida nas diretrizes:

Pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS DO CAMPO, 2002, p. 37).

Há, portanto, um reconhecimento legal da escola do campo, com uma identidade própria, constituída a partir das especificidades históricas, sociais, culturais, e das particularidades dos sujeitos que lá habitam e trabalham. A orientação estabelecida por essas diretrizes, é que se considere na sua prática educativa a realidade dos sujeitos, espaço e tempo, necessidades e interesses, seus saberes.

As diretrizes enfatizam ainda que a educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, abrange os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, bem como os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. (DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS DO CAMPO, 2002) Esse é um mote importante, uma vez que amplia o conceito de educação do campo para além do meio rural tradicional, não se limitando, portanto, a populações que lidam exclusivamente com agropecuária. A educação do campo, portanto, é uma educação que engloba diferentes populações em diferentes espaços e em atividades e existências diversificadas: comunidades negras rurais, quilombolas, boias-frias, assalariados rurais, posseiros, meeiros, arrendatários, acampados, assentados, reassentados atingidos por barragens, agricultores familiares, vileiros rurais, povos das florestas, pescadores, ribeirinhos, entre outros;

As diretrizes indicam ainda, as responsabilidades cabíveis a cada um dos entes federados quem tem o dever de garantir a universalização do acesso à população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico. Estabelece ainda em seu artigo 7º, a responsabilidade dos sistemas de ensino “em regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo, e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política da igualdade”.

A gestão democrática é outra categoria tratada pelas diretrizes, a qual prescreve a participação efetiva da comunidade, na escola, dos movimentos sociais, órgãos normativos do sistema e os demais setores da sociedade. (art. 10). Interessante acentuar, a valorização da participação dos movimentos sociais, que em seu art.9, estabeleceu que as demandas provenientes dos movimentos sociais poderão subsidiar os componentes estruturantes das políticas educacionais.

Em síntese, as Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo, vem preconizar aspectos como a direito à universalização da educação formal em todas as etapas; respeito às diferenças; especificidades regionais e locais valorização da diversidade dos povos do campo, a adequação dos conteúdos às peculiaridades locais; o uso de práticas pedagógicas contextualizadas, autonomia e gestão democrática. Em certa medida, esses aspectos contemplados nessas diretrizes refletem as proposições do movimento social, e expressam um contraponto aos princípios da educação que historicamente vem sendo desenvolvida no campo.

As diretrizes são atualizadas com a Resolução complementar (CNE/CEB Nº 2 de 28 de abril de 2008a), a qual estabelece normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento escolar no campo. Esta Resolução amplia pontos importantes das diretrizes como: no art. 1º, § 1º, para além da universalização do acesso à educação dos povos do campo, acrescenta a permanência e do sucesso escolar com qualidade em todo o nível da Educação Básica. O outro aspecto diz respeito ao fechamento das escolas do campo e a uma prática do transporte escolar, tão comum entre os governos estaduais e municipais. Essa resolução vem disciplinar o transporte de crianças e jovens do campo, impondo limites às distâncias a serem percorridas, mesmo tempo, estimula a (re)criação de escolas locais. (MUNARIM, 2010).

Muito ainda tem a se fazer. As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, enquanto legislação, específica, apesar de sua importância social e educacional, ainda é um documento que precisa ser debatido, articulado e reivindicado em sua implementação. São avanços que estão no papel, mas que ainda não encontraram forças que os materializem em ações efetivas, haja vista que muitas escolas do campo ainda não a conhecem e, (conforme veremos a partir dos dados no capítulo seguinte), portanto, professores encontram-se distantes e até completamente alheios dessas diretrizes. Após uma década de lançamento das diretrizes operacionais, pouco foi feito em relação à mudança do panorama educacional do campo. Entretanto, o fato de já se ter documentos oficiais que sinalizam mudanças significativas já representa um terreno fértil para discussões, debates e reivindicações por parte dos movimentos sociais e acadêmicos ligados ao campo.

Além do PRONERA e das Diretrizes, outras ações governamentais, foram articuladas como parte da Política Nacional de Educação do Campo. São programas e projetos, que ao contrário do PRONERA, se encontravam ligados ao MEC, sob o encargo da SECAD, através da Coordenação Geral de Educação do Campo (CGEC), à qual coube a responsabilidade de subsidiar a implementação da Política de Educação do Campo, reunindo uma série de ações dispersas, sem articulá-las a um projeto geral. A coordenação (CGEC), por sua vez, conforme já visto, foi criada em 2004, no primeiro mandato do governo Lula, e em tese, significava naquele momento, uma concretização de possibilidades de ações no âmbito federal oficial, que incorporasse os pleitos dos movimentos sociais, ampliando ainda os espaços institucionais de participação desses movimentos na constituição de uma política específica para a educação do campo. Na contramão do que se esperava o que ocorre é um afastamento do movimento social, que se vê diante de um pacote de programas e projetos, que na maioria das vezes se afastam das suas perspectivas políticas e ideológicas. Essa situação é ilustrada

por uma liderança do movimento que fez parte da Coordenação Nacional por uma Educação do Campo e é membro do Setor Nacional de Educação do MST, que concedeu entrevista à autora da presente tese:

Então, como é que você dialoga com isso? Você demanda e o Estado oferece, mas não oferece do jeito que foi demandado e sim o desenho que a correlação de forças permitiu. Não tivemos força para implementar uma escola, exigir que o Estado implementasse uma escola, pelo menos na concepção bem originária da educação do campo. Mas, o Estado está reagindo à nossa demanda. Mas, um atender que enquadra, conforma, ou não tem.

(Entrevista concedida em 28 de junho de 2010, para a presente tese)

Somente a partir de 2007, no segundo mandato do presidente Lula, a SECAD/CGE, passa a criar e incorporar programas e projetos, como Programa Escola Ativa (2008), ProJovem Campo – Saberes da Terra(2008) e Procampo (2007) para atender a uma política específica de Educação do Campo. Cabe destacar que dentre todos esses programas, o Programa Escola Ativa (PEA) que foi assumido pela SECAD/ CGEC como ação prioritária para a educação básica no campo, tendo grande aceitabilidade nacional. Esse programa acaba por dar uma visibilidade à questão da Educação do Campo nos estados e municípios, sendo por vezes tomado como sinônimo de Educação do Campo, conforme veremos mais detalhadamente no capítulo 3, na análise dos dados dos municípios paulistas. Dessa forma, entendemos ser aqui necessário, apesar de ter sido extinto em 2012, discorrer um pouco sobre esse programa, de forma a entendermos os seus fundamentos e concepções.

O Programa Escola Ativa (PEA) foi assumido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD-MEC) – Coordenação-Geral da Educação do Campo, em 2008, no governo Lula, como parte da política pública de Educação do Campo, divulgado como iniciativa pioneira voltada às classes multisseriadas. O PEA foi apresentado por meio dos documentos oficiais como um novo paradigma para a Educação do Campo, panaceia para todos os seus males, uma alternativa viável para elevação da qualidade do ensino nas escolas multisseriadas do campo.

Convém ressaltar que o referido programa, foi implantado no Brasil em 1997, ainda no governo FHC, por meio de convênio firmado entre projeto MEC/Nordeste com o Banco Mundial, com o objetivo de melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo. Em meados de 1999, foi colocado sob o encargo do Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA), e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) apresentando uma crescente expansão.

É relevante destacar, que a experiência da Escola Ativa tal como foi implantada no Brasil é tributária da experiência desenvolvida na Colômbia na década de 1970, denominada de Escuela Nueva/ Escuela Activa, (PNE) que sob a aparente justificativa de universalizar a educação primária neste país, é parte integrante da política dos organismos financeiros internacionais, voltada para os países de 3º mundo, de ajuste fiscal e de alinhamento econômico, da qual faz parte uma série de reformas. no campo social Esses organismos, na tentativa de atenuar as críticas ao programa de ajuste estrutural do capital, e de mascarar os efeitos dados ao mesmo, como o agravamento dos índices de pobreza e exclusão social, e de mascarar possíveis conflitos sociais, financiam programas e projetos de alívio da pobreza “visando garantir suporte político e a funcionalidade econômica necessários ao novo padrão de crescimento baseado no liberalismo econômico” (SOARES,2000, p. 27).

Nesse contexto de hegemonia do projeto liberal, de redução da lógica educacional à racionalidade do universo econômico, e de sua utilização como instrumento de atenuação de conflitos sociais, é que se insere a proposta de Escuela Nueva/ Escuela Ativa desenvolvida nas escolas rurais multisseriadas da Colômbia, sendo implantada em diversos países latino-americanos sob recomendação dos organismos multilaterais, que conforme já aludido no capítulo anterior, passam a influenciar significativamente a partir da década de 1990, as políticas desses países periféricos, sobretudo as políticas sociais e dentre elas a educacional, por meio de financiamento de programas e projetos.

Em 1997, conforme já dito anteriormente, essa proposta educacional é implantada no Brasil, sendo financiada pelo Banco Mundial. A implantação do PEA, não por acaso, se deu num contexto de reforma do Estado, e dentre essas reformas a reforma educacional, que acontece em conformidade com os preceitos neoliberais, influenciadas pelas políticas das agências multilaterais de financiamento, pensadas e articuladas de forma a atender as demandas do capital internacional.

Em 10 anos de existência (1997/2007), 10 mil escolas foram atendidas pelo programa. (SECAD/MEC 2008b). O período de implantação e mais especificamente de expansão do PEA, coincidiu com o período de intensificação do debate acerca da Educação do Campo que é colocada na pauta do debate da política educacional.

Em 2007, o PEA passou por uma reformulação, tendo por base os resultados de pesquisa feita pela Universidade Federal do Pará (UFPA), pareceres de coordenadores estaduais de educação do campo e do Programa Escola Ativa (SECAD/MEC 2008), sendo assumido pelo MEC, financiado diretamente por esse órgão, desvinculando ao menos financeiramente do BM.

Dessa forma, tornou-se necessário a adequação do Programa Escola Ativa a política nacional de Educação do Campo que vinha sendo pensada e implementada pela SECAD, através da Coordenação Geral de Educação do Campo. Neste sentido foram elaborados documentos como: “Diretrizes para a implantação e implementação da estratégia metodológica da Escola Ativa”, “Escola Ativa: aspectos legais”, “Guia para a formação de professores da Escola Ativa”, “Escola ativa: Orientação para supervisão municipal”, “Projeto base do Programa Escola Ativa” “Orientações pedagógicas para a formação de educadores e educadoras”, na tentativa de ressignificar o Programa, tendo como aporte as concepções contidas nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e das Diretrizes complementares e normas e princípios para o desenvolvimento das políticas a Educação Básica do campo.

Verifica-se na leitura desses documentos que contém as diretrizes do Programa, o esforço em incorporar os fundamentos e princípios da Educação do Campo, contidos nas Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo, conforme podemos depreender, por exemplo, da definição assumida de Educação do Campo contida no documento base:

Assim a Educação do Campo, é entendida como forma de ação político-social, em oposição à tradicional educação rural, transposição empobrecida da educação construída para as áreas urbanas. No contexto da Educação do Campo, a escola passa a ser reconhecida como espaço de reflexão da realidade dos povos do campo, de seu trabalho, suas linguagens, de suas formas de vida, e, sobretudo, de um novo projeto de desenvolvimento. (SECAD/MEC, 2008, p. 8)

Ao menos no nível do discurso, o Programa assume um caráter revolucionário, emancipador e transformador da realidade sócio-política do homem do campo, definindo-se como um projeto contra hegemônico, construído a partir dos movimentos sociais do campo (SECAD/MEC 2008). Esse discurso é evidenciado também nos princípios que norteiam a proposta, conforme consta nas diretrizes do Programa: “educação para a transformação social, vínculos entre processos educacionais e políticos, econômicos e cultura, educação para o trabalho e a cooperação, educação voltada para pessoa humana, educação voltada para valores humanistas e educação como processo permanente de formação e transformação humana” (SECAD/MEC, 2008, p. 11). No entanto, diversos estudos que se dedicaram à análise do Programa Escola ativa, concluíram o contrário, sendo enfáticos na afirmação do caráter conformista e reproduzidor do programa. Xavier Neto (2005), por exemplo, conclui em seu trabalho, que a Escola Ativa é legitimadora dos ideais capitalistas, sendo que as suas ações e

concepções afirmam a ideologia burguesa e sua proposta educativa remete aos interesses da manutenção do status quo da sociedade capitalista. A afirmação do autor se respalda na constatação que “em nenhum momento se fala da luta de classes, da relação opressor-oprimido, das contradições do sistema capitalista. Ao contrário, escamoteia-se a dura realidade do homem do campo” (p. 117). Também Azevedo (2010), nos chama a atenção para o princípio de transformação social, explicitado nos documentos do programa, considerando que a iniciativa do Programa Escola Ativa, isoladamente não é capaz de promover a transformação da realidade do meio rural. Concordamos com o autor, pois no nosso entendimento essa visão se coaduna com a ideia da educação como redentora de todos os males, a chave para a promoção do desenvolvimento, ideia tão cara ao discurso neoliberal.

É oportuno observar a grande importância dada à metodologia, considerada como ponto central na promoção de transformações na realidade educacional. O PEA parece tomar a metodologia, como a chave para todas as mazelas da escola rural multisseriada, partindo ingenuamente do pressuposto que o único problema dessas escolas é a metodologia. As análises do percurso da experiência da Escola Ativa, tem nos mostrado que apenas a metodologia é insuficiente para superar todos os desafios e dificuldades de naturezas distintas que historicamente as escolas do meio rural têm enfrentado, e que o programa tão pouco tem conseguido transformar significativamente a realidade das classes multisseriadas.

Chama-nos também atenção, a ênfase dada à questão da qualidade da educação, e nos questionamos sobre a concepção de qualidade assumida pela Escola Ativa. O debate acerca da questão da qualidade na educação foi intenso nos anos 1990, período de implantação da experiência da Escola Ativa no Brasil. A rigor, essa proposta de qualidade na educação apresenta características marcadamente privatistas e, portanto, neoliberal. Em outras palavras, ao difundir o discurso de melhoria da educação por meio da redução dos índices de evasão e retenção, acaba por incentivar uma espécie de livre concorrência interna às escolas tendo em vista que o paradigma da qualidade na educação segue a mesma lógica mercadológica de produtividade e rentabilidade. Essa meritocracia é fruto do direcionamento dado pelo Banco Mundial a partir das parcerias entre este e o poder público. No nosso entendimento, o PEA muito se aproxima desse modelo, tendo em vista a sua forma de operacionalização que prima por um rígido controle que vai desde o treinamento dos professores até ao rígido acompanhamento feito pelos supervisores na intenção de controlar os resultados.

A metodologia do Programa Escola Ativa conforme consta nos documentos norteadores, se fundamenta teoricamente no movimento pedagógico Escolanovista, e se articula- às filosofias de Dewey, Freinet, Montessori, Makarenko, a epistemologia de Piaget

e a abordagem sócio-histórico-cultural de Vygotsky. Esse ecletismo declarado do programa é alvo de críticas de autores (OLIVEIRA, 2008, XAVIER NETO, 2005), alertando que a adoção de diferentes tendências pedagógicas de bases epistemológicas diferenciadas, é sinônimo do desconhecimento e da não compreensão das mesmas, apontando para os riscos que poderá acarretar para o processo educativo, uma vez que as diferentes tendências possuem diferentes modos de compreender o mundo e analisar a realidade, quase sempre incompatíveis entre si. Dessa forma os autores consideram um equívoco sem precedente, a mistura de tendências na tentativa de justificar as práticas educativas.

A despeito de todas as lacunas apontadas, o PEA, desde que foi assumido pela SECAD em 2008, obteve um crescimento expressivo, abrangendo 27.000 escolas, por meio de convênios firmados, entre esta secretaria, Instituições de Ensino Superior, Secretarias Estaduais de Educação e Undimes (União dos Dirigentes Municipais de Educação).

Em 2010, a abrangência do programa alcançou 39.664 escolas e 1.321.833 alunos(as) de classes multisseriadas, situadas em 3.106 municípios localizados em todos os Estados brasileiros. Essa expansão, analisamos, teve a influencia do PAR e PDE, que, conforme vimos no capítulo anterior, passou a centralizar os recursos destinados à educação, e os estados e municípios para angariarem fundos, acabaram por aderir aos programas e projetos do governo federal. Isso fez com que estados como São Paulo, que até então não havia nenhuma parceria com o governo federal, aderisse ao PEA.

Não obstante todas as críticas lançadas, o PEA parece ter tido uma boa aceitação por parte dos municípios e dos professores que atuavam nas classes multisseriadas, que se depararam pela primeira vez com uma proposta voltada para essas classes. O mérito do PEA parece ter ido além desse ponto, fazendo com que os “olhares” se voltassem para a escola do campo, e principalmente o poder público parece se despertar para a situação precária dessas escolas.

Interessante notar que para a implantação do PEA, a SECAD passa a estabelecer parcerias com instituições de ensino superior. Essa parceria, na nossa análise intensifica as críticas ao programa, críticas essas, tanto de natureza teórica-metodológica, quanto de natureza prática e burocrática que acaba por interferir na sua operacionalização. O programa também recebeu severas críticas do movimento social de luta do campo, que em nota técnica via FONEC, traz uma análise crítica do PEA, expressando todo seu descontentamento, denunciando o seu caráter autoritário e vertical que na consideração desses, ignora a participação e as experiências acumuladas do movimento social.

Em 2012, o programa foi extinto, sendo substituído pelo Programa Escola da Terra, parte integrante das ações do PRONACAMPO, que ampliará, segundo anunciado, seu alcance para escolas seriadas e contemplando mudanças na concepção pedagógica. O citado programa ainda está em fase de implantação de projeto piloto, e suas ações não são ainda divulgadas. Ou seja, tudo indica que será mais uma política imposta e verticalizada a partir da ação do Estado, sendo arquitetada por técnicos de gabinete, ausente de um todo um debate e participação da sociedade civil organizada.

Ainda como parte da política nacional específica voltada para o campo, temos os programas Pro Jovem Campo – Saberes da Terra e o Procampo - Programa de Apoio à Formação Superior: Licenciatura em Educação do Campo.

O ProJovem Campo – Saberes da Terra é um programa de escolarização de jovens agricultores familiares em nível fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). O Programa surgiu em 2005, com a denominação de Saberes da Terra, com a meta de escolarização de 5.000 jovens agricultores de diferentes estados e regiões do Brasil, estando vinculado ao Ministério da Educação pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Dois anos depois, integrou-se ao Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), cuja gestão é da Secretaria Nacional de Juventude, ligada à Secretaria Geral da Presidência da República. É também considerado um componente estratégico da Política Nacional da Juventude do Governo Federal, estabelecendo parcerias com o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) e o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA).

O objetivo de tal programa é oferecer qualificação profissional e escolarização aos jovens agricultores familiares de 18 a 29 anos que não concluíram o ensino fundamental, no intuito de ampliar o acesso e a qualidade da educação a essa parcela da população. É compreendido como EJA enquanto modalidade de ensino e pode ser financiado pelos recursos do FUNDEB, nas ações que se enquadram na previsão do art. 70 da LDBEN. (BRASIL, 2009, p. 22 -2 3).

O programa acontece via convênio firmado entre o governo federal e secretarias estaduais e municipais de educação e instituições públicas de ensino superior, que apresentam projetos em consonância com editais lançados pelo MEC. É, pois, uma política elaborada e financiada pelo governo federal, cuja execução fica a cargo dos estados, municípios e instituições públicas de ensino, sendo que o governo federal tem o controle via financiamento. Atualmente vários estados e municípios aderiram ao programa após terem assinado o Termo de Adesão ao Plano de Metas do PDE

Os cursos oferecidos pelo Projovem Campo possuem duração de dois anos, ofertados em sistema de alternância, que intercala tempo-escola (períodos de aulas teóricas) e tempo-comunidade (aplicação supervisionada dos conhecimentos na comunidade). Dessa forma, busca-se que o aluno aprenda conteúdos e técnicas que possam ser colocados em prática em sua vivência no campo. Assim, além de se qualificar profissionalmente, o aluno participaria de ações comunitárias, melhorando significativamente a sua condição social de excluído da escola e do mercado de trabalho.

O currículo dos cursos é fundamentado no eixo articulador Agricultura Familiar e Sustentabilidade, com uma organização curricular centrada em quatro eixos temáticos: agricultura familiar: etnia, cultura, identidade; desenvolvimento sustentável e solidário com enfoque territorial; sistemas de produção e processos de trabalho no campo e cidadania, organização social e políticas públicas, podendo adquirir formatos diferenciados a depender das características da atividade agrícola da região onde ocorre.

Os participantes recebem 12 parcelas de R\$ 1.200,00 a título de bolsa, que acabou se tornando um atrativo para a entrada e permanência desses jovens no curso. O recebimento da bolsa é condicionado, tanto à frequência de 75% às aulas quanto à entrega dos trabalhos obrigatórios.

As ações do Programa também visam à especialização e atualização pedagógica dos educadores que atuam nessa área, ficando ao encargo das instituições públicas de educação que integram as ações do programa. Em mais de 10 anos de existência, o Programa Projovem-Saberes da Terra atingiu a formação de milhares de jovens agricultores/as que vivem em comunidades ribeirinhas, quilombolas, indígenas, assentamentos e de pequenos agricultores, escolarizou adultos, entre outros. Para além da celebração desses números, é necessário refletirmos em que medida o Projovem – saberes da terra, tem cumprido com os objetivos proclamados de promoção da equidade, de ampliação do acesso e a qualidade da educação. Que tipo de qualidade podemos esperar dessa forma de educação aligeirada? Que tipo de qualificação profissional e social podemos vislumbrar diante disso? O programa de fato tem propiciado uma formação humana e cidadã? Nos moldes como o programa foi concebido e vem sendo implantado arriscamos-nos a dizer que os objetivos do programa mais se coadunam com a perspectiva neoliberal, de política assistencialista e focal, que “ao invés de direitos, retorna aos favores e à caridade, que não produz políticas universais, mas políticas compensatórias, verdadeiras “cestas básicas” de saúde, educação, previdência etc., para os mais pobres, privatizando tudo o mais” (CARVALHO, 1997, p. 12). Este tipo de ação não traz nenhuma mudança estrutural à situação de exclusão que historicamente os jovens do

campo vêm sendo submetidos, ao contrário só serve de mascaramento das desigualdades sociais.

Ainda como parte das atribuições de responder pela formulação de políticas públicas de Educação do Campo, o MEC, por intermédio da SECAD, vem propor o Programa de Apoio à Formação Superior, Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), com o objetivo de apoiar a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais (MEC, 2009). Esses cursos devem ainda integrar ensino, pesquisa e extensão e promover a valorização da Educação do Campo e o estudo dos temas relevantes relativos às suas populações.

Desde 2006, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Superior (Sesu) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), vem trabalhando na proposta deste programa, com vistas a suprir uma carência de formação dos professores que atuam nas escolas do campo.

Inicialmente, foi implantado em 2008, um projeto-piloto nas universidades federais de Minas Gerais (UFMG), da Bahia (UFBA), de Sergipe (UFS) e de Brasília (UnB). Atualmente os cursos de licenciatura do campo, apoiado por este programa, já acontece em diversas universidades do país, sendo que recentemente (2013) foi lançado um edital para implantação de 47 cursos, tendo a adesão de 42 universidades que estarão implementando em 204 os referidos cursos.

Os cursos do PROCAMPO têm como público-alvo: moradores ou trabalhadores da área rural em geral, que queiram trabalhar como educadores nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. O objetivo é atender a demanda tanto dos movimentos quanto dos municípios parceiros do projeto.

Tal como os cursos realizados pelo PRONERA, os cursos do PROCAMPO, acontecem pelo sistema de alternância (Tempo Escola e Tempo Comunidade.), o que em tese garante o vínculo dos estudantes com suas comunidades de origem, e promove uma vinculação entre educação e a realidade específica das populações do campo, assim como facilita o acesso e a permanência no curso dos professores em exercício.

A formação é por área de conhecimento, prevendo a docência multidisciplinar. Os currículos dos cursos assumem uma forma multidisciplinar de trabalho docente, organizando os componentes curriculares em quatro áreas do conhecimento: Linguagens, Ciências Humanas e Sociais, Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Agrárias. A intenção é,

pois: a) formar para a docência multidisciplinar por área do conhecimento, b) Formar para a gestão de processos educativos para a construção do PPP e para a organização do trabalho escolar e pedagógico nas escolas do campo; c) Formar para a atuação pedagógica nas comunidades rurais, o que significa uma preparação específica para o trabalho pedagógico com as famílias e ou grupos sociais de origem dos estudantes, para lideranças de equipes e para a implementação (técnica e organizativa) de projetos de desenvolvimento comunitário sustentável. (MEC, 2009, p. 132).

Os cursos do PROCAMPO têm a pretensão de se diferenciarem dos cursos de licenciatura já existentes, preparando professores para uma atuação profissional que vai além da docência, considerando a gestão dos processos educativos que acontecem na escola e no seu entorno, no entendimento da necessidade que esse formato dos cursos atenderia as especificidades da educação do campo. Assim, “a docência multidisciplinar por área do conhecimento uma possível alternativa de enfrentamento tanto da escassez de professores no campo, quanto na busca pela alteração da organização da escola e da fragmentação do conhecimento” (SANTOS, 2011, p. 210).

Podemos perceber que o PROCAMPO, tem como base a crença nas especificidades da Educação do Campo, e que esta educação deva se estender para além do espaço escolar. Neste contexto o professor não deve se restringir às suas tarefas em sala de aula, atuando como um agente de desenvolvimento comunitário, numa perspectiva que comunga com a uma visão da educação como redentora de todos os males do meio rural.

Santos (2011), em sua tese de doutoramento, na qual analisa os fundamentos pedagógicos e epistemológicos da Licenciatura em Educação do Campo, vai refutar a proposta de uma formação específica para os professores que atuam ou atuarão no campo, indagando em que medida o campo tem um grau de especificidade tal que requeira uma licenciatura específica. Entretanto, o autor deixa claro que apesar da discordância da especificidade dessa formação, defende a necessidade de envidar esforços constantes em relação à formação de professores e de outros profissionais oriundos da classe trabalhadora no campo ou cidade.

Enfim, estas são questões que se impõem no debate atual da Educação do Campo, que exige uma tomada de posição no que se diz respeito à questão da especificidade ou não desta educação.

Além desses programas, acima descritos, a Educação do Campo passou a ser beneficiada com projetos e ações do governo federal, que materializam efetivamente investimentos no que se refere à infraestrutura: Construção de escolas, PDDE Campo -

Programa Dinheiro Direto na Escola, PDDE Água, Luz para todos, transporte escolar e Inclusão digital. Vale destacar, que todas essas ações dependem da adesão ao PAR, ou adesão dos diretores das unidades escolares, que deverá validar o Termo de Declaração e Compromisso disponível no Sistema do PDDE Interativo. Apesar de todas as críticas que possam ser feitas a essas ações, é imperioso reconhecer que pela primeira vez, se pensou em investir na infraestrutura das escolas do campo, que historicamente tem sido feita de depósito de materiais velhos e descartáveis das escolas do meio urbano.

2.4. Novos elementos ao debate das políticas públicas para a educação do campo

Diante do que tem sido exposto até o momento, somos instigados a questionar: Há políticas públicas de educação do campo para a classe trabalhadora do campo? Se entendermos que do ponto de vista da legislação, dos documentos oficiais e das ações e programas implementados pelas diferentes instâncias governamentais (federal, estadual, municipal), mormente a esfera federal, encontraremos uma mudança acentuada de perspectiva nas duas últimas décadas. Mas, se entendermos que as políticas públicas que temos não refletem exatamente os anseios, reivindicações e necessidades apontadas pelos movimentos sociais do campo. Responderíamos que ainda não há uma política educacional do campo que realmente seja para a classe trabalhadora do campo, que realmente a beneficie.

O governo Fernando Henrique Cardoso, em seus dois mandatos (1995-1998; 1999-2002) possibilitou a consolidação de um modelo neoliberal de produção e de relações capital-trabalho, com repercussões profundas não só na economia, mas em todos os setores-chave da sociedade. Particularmente em relação ao setor da Educação, os cidadãos sofreram duros golpes em função de que se consolidou o sucateamento do ensino público e acentuou-se a entrada do setor privado na educação, respaldado pela LDBEN então recém-lançada, em 1996. Apesar do fortalecimento do setor privado e do entreguismo econômico que caracterizou os anos FHC, paralelamente crescia a organização e a força de pressão dos movimentos de trabalhadores do campo, intelectuais orgânicos e movimentos sociais em geral. O segundo mandato de Fernando Henrique inicia com o fortalecimento do movimento social de educação do campo

Os anos FHC são substituídos pela ascensão do Partido dos Trabalhadores ao poder no âmbito federal, sinalizando para muitos a possibilidade de implantação de um modelo diferenciado de governo, cuja governabilidade seria garantida por ações democráticas

voltadas aos interesses da população, particularmente da população de dominados, há muito vilipendiada em seus mais básicos direitos.

Pela primeira vez um partido formado pela classe trabalhadora ascendia ao poder e não se fez demorada a mudança tão esperada, pelo menos a mudança quanto ao discurso e quanto a algumas práticas inéditas: ministros passaram a receber em seus gabinetes, em audiências, os representantes dos trabalhadores que levavam reivindicações. Essas reivindicações eram ouvidas e traduzidas em ações e implementações de soluções iniciais aos problemas sociais indicados. Mas, esse é apenas um aspecto superficial do contexto. A rigor, apesar dos avanços na tentativa de práticas democráticas, o PT que entrou no poder não mais representava o mesmo PT de antes e rapidamente as alianças feitas com as elites, antes mesmo da primeira eleição, passaram a cobrar mudanças de posturas diante das agendas e premências sociais.

O governo Lula incorporou parte da agenda de reivindicações dos movimentos sociais de luta do campo, quando as demandas não eram contrárias as políticas macro, com as quais estava comprometido, submetendo-as à agenda política neoliberal. Esse governo abre espaço institucional para os movimentos sociais, mantendo uma relação de clientelismo com os mesmos, e como contraponto, atende os interesses da classe burguesa, fazendo o papel de mediador das classes sociais, estratégia que utiliza para manter a governabilidade.

Nesse cenário contraditório é que foi se desenhando as políticas públicas de Educação do Campo nos dois mandatos do governo Lula, com alguns avanços significativos, sobretudo no que diz respeito à constituição de um marco legal. Importantes instrumentos legais foram criados por esse governo:

1- Parecer nº 1/2006 que reconhece os dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA), regulamenta a execução de práticas pedagógicas em tempos/espacos diferenciados.

2- Resolução CNE/CEB nº 2/2008- – Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Essa resolução, conforme já mencionamos anteriormente, vem complementar as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo, ampliando-a em muitos aspectos, no que diz respeito assegurar o direito, a universalidade e a qualidade da educação do campo;

3-Resolução CNE/CEB nº 4/2010 que reconhece a Educação do Campo como modalidade específica e define a identidade da escola do campo;

4- Decreto nº 7352- 2010 – dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea)- retoma os princípios da

educação do campo e os compromissos dos entes federados. Esse decreto dispõe sobre a oferta de Educação Básica e Superior às populações do campo, alarga o leque dos destinatários e define os critérios para se identificar a escola do campo. Traz ainda, indicações de como dever ser uma política de educação do campo, da caracterização da educação do campo: educação diferenciada da urbana, com currículo diferenciado, material pedagógico diferenciado, formação específica de professores para atuar na educação do campo, etc.

No que diz respeito ao financiamento da Educação do Campo, a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), trouxe grandes benefícios, ao determinar em seu artigo 10, a diferenciação do custo-aluno com vistas ao financiamento das escolas do campo, considerando as especificidades locais e as mazelas pelas quais essas escolas estavam postas (materiais didáticos, transporte escolar para alunos e professores, remuneração dos professores etc.). Embora se reconheça a relevância dessa política, tendo em vista que a educação destinada a esse meio, sempre esteve relegada ao abandono e descaso do poder público, é preciso destacar que esses recursos são insuficientes, e estão longe de produzir uma mudança significativa dada a debilidade educacional do campo.

O governo Lula, lança também, através de parceria com os vários ministérios e com movimentos ligados à luta do campo, inúmeros programas e projetos para a educação do campo, já mencionados e descritos acima (Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – Procampo; Projovem Campo – Saberes da Terra, etc.), e deu continuidade ao PRONERA. Apesar de admitirmos os benefícios desses programas e projetos, convém ressaltar que as ações desse governo para a Educação do Campo, carregam uma série de contradições, pois são políticas de conquistas parciais, focais e fragmentárias, próprias do estado em sua fase neoliberal. São políticas de editais, insuficientes para operar uma mudança estrutural do quadro da Educação do Campo. Esse governo, tal qual seu antecessor, direcionou a política educacional para o setor produtivo, promovendo uma educação aligeirada, cujos objetivos se conformavam às recomendações dos organismos internacionais: educação como segurança e como meio de alívio da pobreza. Por meio de financiamento, esse governo induz a política de Educação do Campo, aos demais entes federados, que passam a consumir tais programas e projetos, sem necessariamente uma identificação política e ideológica.

Os movimentos sociais por sua vez, parecem ter entrado numa fase de recuo, e imobilismo teórico/ prático, consequência talvez da relação de clientelismo estabelecida com o governo federal. Passada a euforia inicial com a posse do governo Lula, e, a partir do

momento em que o movimento começa a ocupar espaço dentro do governo, e suas reivindicações ouvidas, e em certa medida atendidas, o movimento, conforme análise de Munarim (2008) “começa a dar sinais de arrefecimento, a perder o calor, seja por apassivamento, seja por mudança de estratégia”. Essa constatação é corroborada uma liderança do movimento entrevistada:

Da parte dos movimentos houve um recuo de 2006 para cá, por motivos vários. Um recuo não do trabalho com educação, mas do trabalho, da luta dos movimentos. Então, isso implicou porque também da força da educação que vinha dos movimentos deu uma recuada. Bem na hora que o Estado começa uma iniciativa de implementar. Então, nesse sentido é um problema para nós. Até 2004 na iniciativa da conferência em que o Estado reconheceu, começou a tomar iniciativa, (...) nós estamos, digamos, recuados na interlocução e na pressão sobre o Estado para que o desenho desses programas fosse mais de acordo com a nossa realidade. Mas, isso é um problema nosso, é um problema dos movimentos. O Estado também poderia atender diferente, mas que tem que reconhecer que é uma carência, uma falha dos movimentos de ter força nessa hora da implementação para disputar mais, taco a taco, com o desenho das políticas e com a implementação das políticas.

(Entrevista concedida em 28 de junho de 2010, para a presente tese)

Houve uma perda de força ideológica por parte do movimento, e também para aglutinar força para lutar por um modelo de transformação social, tal como propunham. Os movimentos parecem ter trocado o objetivo de transformação social pela luta do possível, condicionados por “Dança a música que estão tocando”. Conforme pontua a liderança entrevistada,

Há um reconhecimento geral dos movimentos que nós perdemos o protagonismo da educação do campo. Hoje o protagonismo da educação do campo está no governo. O governo que eu digo é o federal, mas também nos estados e em alguns municípios, principalmente no governo federal. Então, o Estado pegou para si, tem mais condições, mais força. Então, a gente não tá assim iludido que o mar tá prá peixe, mas dá para pescar uns lambaris nessa conjuntura que nós estamos vivendo.

(Entrevista concedida em 28 de junho de 2010, para a presente tese)

Não há espaço para o debate crítico. A ação dos movimentos sociais foi delimitada pelo processo burocrático e autoritário do Estado capitalista, fazendo com que as políticas de educação do campo, tal como foi propostas pelos mesmos, não alcançasse proporções significativas e nem se efetivassem concretamente. Essa situação é expressa, em forma de descontentamento, pela liderança entrevistada:

O Estado [tem a] capacidade de enquadrar, [é isso] que está nos empatando. Nós demandamos escola diferente do campo e o Estado oferece Escola Ativa que vem como um pacote completo; tem material didático, organização escolar, grêmio estudantil, tem formação de professores (...). Na formação de professores, nós pleiteamos um desenho diferente de formação de professores, formados por área do conhecimento e o MEC, digamos, atendeu o nosso pleito, está implementando uma coisa embrionária e a gente está enxergando vários limites no processo de implementação

(Entrevista concedida em 28 de junho de 2010, para a presente tese)

Em 2010, final do governo Lula, esse quadro parece modificar em parte, com a criação do Fórum Nacional de Educação do campo (FONEC), composto por movimentos sociais e sindicais ligados ao campo, representantes de universidades públicas e institutos de educação. O objetivo do fórum é “o exercício da análise crítica constante, severa e independente acerca das políticas públicas de Educação do Campo; bem como, a correspondente ação política com vistas à implantação, à consolidação e, mesmo, à elaboração de proposições de políticas públicas de Educação do Campo” (CARTA DE CRIAÇÃO DO FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2010). Desde a sua criação, o FONEC, lançou notas técnicas nas quais analisa ações da política educacional do campo do governo federal: Nota técnica sobre o Programa Escola Ativa: Uma análise crítica, Nota técnica sobre o “Projovem Campo – Saberes da Terra” Nessas notas técnicas, esse fórum, traz uma análise criteriosa sobre tais programas, apontando fragilidades e incoerências, e, por fim fazendo proposições. Em 2012, o FONEC, lança em nota técnica e Manifesto à sociedade brasileira, um balanço crítico da Educação do Campo no Brasil, fazendo uma série de reflexões em torno do caminhar histórico e político da Educação do Campo, e contexto das proposições governamentais. Nesse sentido, lança severas críticas ao atual programa de Educação do Campo – PRONACAMPO, lançado em 2012, no governo Dilma, analisando que tal programa traz em seu formato, uma lógica que está mais próximo de uma Educação rural do que uma Educação do Campo, tendência esta que segundo eles, faz parte de um novo ciclo de retorno da “educação rural” ao cenário brasileiro, devidamente atualizada pelas novas demandas de reprodução do capital no campo.

O FONEC analisa, ainda, que o PRONACAMPO não só não correspondeu, mas também representou um retrocesso no que diz respeito às conquistas no campo legal, particularmente em relação ao Decreto 7352/2010. Um aspecto que deve ser destacado é que os movimentos sociais discutiram a elaboração do PRONACAMPO na Comissão Nacional de Educação do Campo (CONEC), porém, mesmo assim não conseguiram fazer com que o PRONACAMPO atendesse ao previsto no Decreto 7352/2010. A rigor, muito do que se

constituiu em ações do PRONACAMPO simplesmente não foi discutido no CONEC, ou seja, foram ações resultantes de discussões internas ao governo e, portanto, representaram a continuidade política das propostas da elite.

Um fato que nos chama a atenção, também ressaltado pelo FONEC, é a parceria explícita do governo Dilma com instituições como a ABAG (Associação Brasileira de Agronegócio) e a Confederação Nacional da Agricultura (CNA). Na tentativa de manter a hegemonia, essas instituições têm investido em programas e projetos que originalmente são reivindicações da classe trabalhadora do campo, intervindo diretamente nas políticas sociais, e ampliando a sua influência junto ao governo.

Ilustrativo desse cenário foi o lançamento do PRONACAMPO, no qual a CNA teve representantes que discursaram ao lado da presidente Dilma Rousseff. O convite oficial, que partiu do governo Dilma, sinaliza claramente quais são os compromissos desse governo, o qual é continuidade do governo Lula, cujas ações o ligaram cada vez mais às propostas neoliberais desde seu primeiro mandato. Outro fato importante nesse contexto foi a instituição do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (PRONATEC). Esse programa é destinado ao setor produtivo, o intuito da iniciativa é enfrentar o chamado "apagão de mão-de-obra" brasileiro, e tem parceria direta com setores privados SENAR e CNA. Conforme bem analisa o FONEC, esse programa, “integra uma estratégia determinada, que é muito mais de cooptação dos trabalhadores à lógica do agronegócio do que de inserção social, ainda que enviesada, como é a lógica do PRONATEC em seu conjunto”. O FONEC chama atenção ainda para o fato das diversas instituições educacionais de educação técnica e profissional vinculadas às organizações de trabalhadores do campo como as Escolas Família Agrícolas, Casas Familiares Rurais e Institutos Técnicos, com representatividade na Comissão Nacional de Educação do Campo – CONEC terem sido alijadas do processo de discussão do PRONATEC.

Há necessidade de estarmos atento às ligações e alianças feitas e mantidas pelos governantes e, sobretudo, devemos analisar as propostas e ações governamentais a partir de um ponto de vista crítico e voltado à classe que vende sua força de trabalho. Somente dessa forma, poderemos identificar aquilo que tenho destacado ao longo da presente tese: governos e Estado capitalista estão organicamente ligados e de forma muito competente conseguem se apropriar da linguagem e das bandeiras de luta dos movimentos de vanguarda, utilizando-as nas suas ações e como forma de desautorizar críticas, silenciar vozes, ideias e ideais.

Importante dizer que, na tentativa de dar mais organicidade e articulação aos programas e projetos da Política Nacional de Educação do Campo, o governo Dilma, organiza o PRONACAMPO dividindo-o em quatro eixos:

Eixo I – Gestão e Práticas Pedagógicas

Eixo II – Formação de Professores

Eixo III – Educação de jovens e adultos, Educação Profissional e Tecnológica

Eixo IV – Infraestrutura Física e Tecnológica (fonte: MEC, 2012)

É ainda necessário aqui destacar, a importante medida da presidente Dilma, que em 2012, encaminhou ao congresso, um projeto de lei para inibir o fechamento de escolas na zona rural. De acordo com esse projeto de lei, a decisão de fechamento de instituições de ensino deverá passar por um Conselho Municipal de educação, reduzindo os poderes do prefeito neste tipo de decisão, o que supostamente diminuirá ou mesmo cessará o fechamento das escolas do campo.

Por fim, afirmarmos que, em certa medida, avanços importantes, principalmente na esfera federal foram forjados, principalmente no que diz respeito a legislação. No entanto, a despeito de reconhecermos esses avanços, precisamos destacar que entendemos que tais avanços são ainda insuficientes para mudar a realidade secular de exclusão e precarização da educação destinada à classe trabalhadora do campo.

Nesse sentido, estamos longe de uma política efetiva de educação do campo que realmente beneficie a classe trabalhadora. O que foi realizado até o momento nem sequer consegue sensibilizar muitos municípios e o que chega às escolas é apenas um rumor de que algo mudou; porém, em geral, a preocupação de prefeitos, secretários de educação e diretores escolares é a especificação da escola como sendo “do campo”, a título de recolhimento de verbas e recursos outros capazes de auferir algumas melhoras à escola.

Os avanços são muito poucos e as mudanças advindas não têm tido pouco efeito sobre as escolas, sobre as práticas escolares e, evidentemente, sobre a classe trabalhadora do campo. O que se percebe é que muitos estados e municípios não alteram em nada as suas políticas. O que existem são experiências isoladas. Muitos dirigentes municipais, gestores e professores dos municípios ignoram as diretrizes operacionais, não tem ainda conhecimento da legislação, das discussões, do processo de luta dos movimentos sociais. Essas constatações serão explicitadas no capítulo seguinte, a partir do levantamento feito em forma de entrevistas a sujeitos que lidam diretamente com Educação do Campo de alguns municípios de São Paulo.

CAPÍTULO 3

Educação do campo no estado de São Paulo: uma análise da implementação de políticas educacionais

3.1- Preâmbulo

No presente capítulo serão oferecidos subsídios históricos ao entendimento de como os governos estaduais, em diferentes épocas, estão distanciados dos interesses, necessidades e diversidades do campo. O período que será privilegiado em nossa análise compreende os governos estaduais pós-regime civil militar, tendo em vista que os tentáculos do modelo neoliberal se fazem cada vez mais presentes a partir dessa época e, em grande medida, irão ditar as mudanças no sistema educacional daí em diante. Em seguida, serão apresentadas as vozes de dirigentes municipais, diretores e professores entrevistados, recorrendo-se a uma análise das entrevistas que leva em considerações os aportes históricos oferecidos. Finalmente, será feita uma confrontação entre as falas e os discursos presentes nas propostas atuais de educação do campo.

Tendo em vista a necessidade de um recorte no espaço-tempo da coleta de dados, optamos por conduzir a etapa de entrevistas dentro do universo do estado de São Paulo, tendo em vista as seguintes razões: 1) em termos de acesso direto aos sujeitos, há grandes possibilidades de uma interação mais rápida e produtiva, já que a autora mora no Estado de São Paulo e possui maior facilidade de deslocamento e de contato com os sujeitos envolvidos; 2) em São Paulo as políticas educacionais para o campo ainda estão se efetivando e, portanto, teremos uma posição privilegiada ao acompanhar o desenvolvimento *in loco* e em estado embrionário, identificando como está sendo pensada a implementação dessas políticas e quais as repercussões iniciais; 3) acompanhar uma experiência dessa natureza no estado economicamente mais desenvolvidos da nação, possibilita vislumbrar uma análise rica em torno das contradições, expectativas e ações dos sujeitos.

3.2. Políticas para a educação do campo no Estado de São Paulo: algumas notícias históricas

O estado de São Paulo possui, atualmente, cerca de 44 milhões de habitantes. É a terceira maior unidade política da América do Sul em número de habitantes. Também se destaca por apresentar o maior Produto Interno Bruto (PIB) do país, o que equivale a cerca de 33% do que é produzido no Brasil. Em termos territoriais, sua enorme extensão representa uma grande diversidade populacional e, por conseguinte, um número elevado de municípios: 645 municípios distribuídos em 15 regiões administrativas, 15 mesorregiões e 63 microrregiões. Em relação à distribuição de unidades de ensino mantidas pelo estado, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2011 apontam que há 12.539 pré-escolas, 15.027 escolas de ensino fundamental e 5.639 escolas de ensino médio. Evidentemente que um elevado número de escolas do ensino básico é relativo e não garante a superação do analfabetismo e analfabetismo funcional.

A situação atual no âmbito educacional vem sendo gerada a partir de políticas educacionais desenvolvidas nos anos recentes, pós-regime militar até o presente, como reflexo tanto do panorama educacional e político nacional quanto do panorama educacional e político do próprio estado. Uma rápida visada possibilita identificar acontecimentos importantes no estado, implementados pelos governos civis a partir da reabertura política. Assim, o primeiro governador eleito em 1982 após o regime militar foi André Franco Montoro (gestão 1983-1986), cujo principal desafio educacional era superar os altos índices de reprovação e de evasão escolar. Essas taxas refletiam, em certa medida, a desigualdade de acesso à educação básica e, por conseguinte, a falta de democratização na educação. Nesse sentido, o governo Franco Montoro necessitou implementar ações urgentes e foi em sua gestão que teve início o processo de municipalização da educação, tendo o mesmo criado 42 regionais que tinham como meta descentralizar a educação e ampliar as possibilidades de acesso à escolarização e acompanhar mais efetivamente essa escolarização. Como medidas para efetivar essa descentralização foram lançados, a partir de seu primeiro ano de mandato, o Fórum de Educação Estadual, o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), e o Estatuto do Magistério. Em 1984 a educação estadual passou a ser organizada em ciclos básicos, sendo que o ensino fundamental I foi dividido em ciclos de dois anos de duração. A racional era de que essa medida ampliaria a possibilidade de enfrentamento da reprovação e da evasão escolar. Nessa nova divisão, um sistema diferenciado de avaliação foi implantado, conforme

previsto em lei (Inciso I, artigo 1º, decreto-lei 21.833 de 1983): “*assegurar ao aluno o tempo necessário para superar as etapas de alfabetização, segundo seu ritmo de aprendizagem e suas características sócio-culturais*”. Ora, esse discurso, avançado na aparência, abriria duas dificuldades que marcam até hoje a situação da educação no estado: (1) a desautorização da ação docente em sala de aula e (2) o empobrecimento crescente da formação do alunado, este traduzido nas posteriores políticas de não-reprovação, a decantada *progressão continuada*, que não consegue dar suporte às necessidades educacionais dos alunos..

Essa mesma lei sinalizava para uma flexibilização do currículo em suas diferentes esferas (conteúdos, atividades, avaliação, metodologias de ensino). É inegável que houve alguns avanços, pelo menos no discurso. Por outro lado, no entanto, essa proposta de democratização não foi acompanhada pelo necessário suporte logístico à sua implementação. Desse modo, enquanto os professores reivindicavam a divisão das turmas e, ao mesmo tempo, mais salas de aula (o que representaria, na prática, não apenas a diminuição de alunos por turma, mas, sobretudo, a criação de condições concretas de trabalho e de implementação de uma educação que permitiria acompanhamento diferenciado às necessidades educacionais individuais), o que se via era a manutenção de turmas superlotadas, a alta rotatividade dos professores e a falta de critérios claros de remanejamento de alunos e de avaliação de seus repertórios acadêmicos.

O vice-governador Orestes Quércia assumiu, em 1987, o governo do estado de São Paulo, com gestão até 1990, e, como era esperado, deu continuidade às mudanças que foram efetivadas no governo Franco Montoro. É no período do governo Quércia que incidem no Brasil, de forma mais explícita, as políticas de financiamento da educação preconizadas pelo Banco Mundial. Esses financiamentos estavam voltados para a educação das populações carentes. Nesse sentido, as políticas de governo aproximam-se e inspiram-se cada vez mais nas políticas do Banco Mundial para a educação, numa clara adesão ao modelo neoliberal de preparação das gerações futuras para assumir os postos de serviços subalternos, nos quais são esperadas mãos de obra qualificadas, entendendo-se essa qualidade como o desenvolvimento de habilidades básicas de leitura, escrita, cálculos e o seguimento de fluxos de ações padronizadas, seja no campo burocrático ou no campo da indústria. Assim, dentre as diferentes ações que a gestão de Orestes Quércia desenvolveu no campo da educação, está a ampliação do tempo de alfabetização para dois anos, e a permanência por mais um ano, caso o aluno não demonstrasse um aproveitamento mínimo esperado. Além disso, em seu governo há a consolidação da municipalização da pré-escola, reorganização da jornada dos professores e dos alunos, a inserção curricular das disciplinas de Artes e de Educação Física. Como se vê, a

ênfase das ações recai exclusivamente sobre a pré-escola e os primeiros anos do ensino fundamental, o que é perfeitamente compreensível em função das exigências feitas pelo Banco Mundial para mudanças e adequações nesses níveis de ensino. O governo Quécia representou, portanto, apenas um continuísmo ao governo anterior e uma total obediência à cartilha de ações neoliberal.

De 1991 a 1994 temos a gestão estadual de Luíz Antônio Fleury Filho. A obediência ao Banco Mundial ficava estampada, e a adesão ao modelo de Qualidade Total na Educação era a tônica nas mudanças educacionais implementadas. A Escola Padrão foi o carro-chefe das reformas educacionais propostas em sua gestão. No dizer de Sarmento e Arruda:

A Escola-Padrão, foi implantada no estado de São Paulo, como parte do Programa de Reforma do Ensino do Governo Fleury (1991-1994), que surgia como base para a construção de um projeto emancipatório, definindo o princípio da autonomia como norteador do novo modelo organizacional, com duas novas funções para a escola pública: enquanto instituição social, seu papel seria o de preparar para o exercício de uma nova cidadania e enquanto unidade de prestação de serviços, devendo garantir aos seus alunos as possibilidades de discussão, estudo e pesquisa e a posse de todos os conhecimentos disponíveis. (SARMENTO; ARRUDA, 2011, s.p.)

Assim, a Escola-Padrão foi assumida como modelo de escola com qualidade total, propunha uso adequado dos recursos técnicos e didáticos, ajuste na jornada de trabalho dos professores, e criação de criticidade e politização do alunado. Esse último aspecto jamais saiu do papel. Interessante notar que o panorama educacional no estado de São Paulo enfrentava, basicamente, os mesmos problemas e desafios do governo Franco Montoro, ou seja, altos índices de retenção nas séries iniciais e evasão escolar. Daí a ideia de uma escola-padrão “como um programa centrado na recuperação da escola pública e na melhoria da qualidade de ensino ofertado à sociedade” (KERBAUY, 1994, p. 44). Segundo Dantas (2008):

Diante desse quadro foram elaboradas as diretrizes gerais para a modernização educacional, visando a qualidade da educação. Para isso, propôs-se uma nova forma de organização das escolas, com a alteração da jornada do professor, garantindo horas atividade em local de livre escolha e reuniões pedagógicas, regime de dedicação integral, criação da função de Coordenador de área, com o objetivo de integração; aumento da carga horária dos alunos (6 horas por dia, 30 horas por semana), delimitação do número de alunos (30 no CB e 35 nas demais séries), funcionamento das escolas, no máximo, em três turnos, autonomia pedagógica e maior participação da comunidade escolar nas decisões (p. 62/63)

Segundo Kerbaux (1994) o projeto escola-padrão resultou de um empréstimo de R\$245 milhões dado pelo Banco Mundial, porém uma das falhas (além do endividamento nos cofres públicos) foi que a proposta não se generalizou para todas as escolas do estado, atingindo menos de 20% do total de escolas do estado à época de implantação da proposta.

Outro aspecto negativo foi que apenas as escolas consideradas melhores é que foram incluídas no plano. É na vigência dessa proposta que o PROFIC é extinto e o gerenciamento de centros de convivência infantil é transferido da área de Educação para a área Social, por meio da Secretaria do Menor. A municipalização manteve e houve restrição na possibilidade de remoção dos professores, passando esse direito a ocorrer a cada três anos, numa tentativa de diminuir a rotatividade docente. Fleury Filho, assim como Quércia e Franco Montoro, manteve a hegemonia do PMDB por três gestões consecutivas, sendo que o projeto Escola-Padrão encerrava-se exatamente com a queda dessa hegemonia ao finalizar o governo Fleury Filho e iniciar a ascensão do PSDB ao poder estadual.

Mário Covas seria o próximo governador do estado, com gestão em dois mandatos consecutivos, de 1995 a 2001. Na área educacional, uma das primeiras ações foi a extinção do projeto Escola-Padrão, com a justificativa de que este não atingiu plenamente as metas anunciadas. Em seu lugar foi proposto um programa de reestruturação da rede pública de ensino, caracterizado por três pilares: (1) racionalização e reforma da estrutura administrativa; (2) desconcentração e descentralização dos recursos destinados à educação; (3) mudanças no modelo de gestão. Na prática, essa reestruturação se materializou por meio de novas atribuições de gestão às delegacias de ensino, progressão continuada, reestruturação da carreira do magistério, implantação do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). Embora tendo um novo partido político no poder, a prática governamental continuou claramente atrelada ao modelo neoliberal e particularmente no campo educacional uma das metas era enxugar o Estado e transferir responsabilidades aos municípios. Evidentemente esse compromisso refletia e estava em sintonia com a esfera federal.

Em 1996 iniciava-se a consolidação da transferência de responsabilidades aos municípios, com o lançamento do Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Municípios. Na prática, houve a transferência aos municípios de prédios, recursos didáticos e financeiros, docentes, pessoal técnico-administrativo, e responsabilidade pelas matrículas. Os municípios passaram a gerenciar o ensino fundamental nas quatro primeiras séries. Até 1998, quando se encerrou o primeiro mandato, o governo Covas apresentou as seguintes mudanças no cenário educacional do estado de São Paulo, de acordo com Dantas (2008):

municipalização do ensino, conforme descrito anteriormente; extinção de 18 divisões regionais de ensino, mantidas pelo estado, como forma de diminuir a centralização administrativa; extinção das Escolas-Padrão que era o carro-chefe do governo estadual anterior e marca registrada do então partido da situação, o PMDB; seleção para escolha de dirigentes regionais de ensino; cadastro informatizado dos alunos da rede, como forma de coibir a existência de alunos-fantasma; implantação do Projeto de Educação Continuada (PEC) e dos Programas de Correção do Fluxo Escolar (Projeto Classes de Aceleração), Programa Escola nas Férias, e a medida mais polêmica que é a Progressão Continuada. Essa medida, a rigor, já vinha sendo preparada nos governos anteriores, tendo em vista a tendência neoliberal crescente. Tanto a Progressão Continuada quanto o SARESP são, na prática, as medidas de compromisso do estado com o Banco Mundial, pois fornecem os índices de controle de custo e de aprovação escolar, e essas medidas tendem a permanecer pelo menos até 2014. Não é objetivo dessa tese, aprofundar cada uma dessas propostas, porém cabe ressaltar que as mudanças preconizadas na primeira gestão de Covas ainda trazem profundas marcas no cenário atual. Uma dessas marcas, a que nos interessa mais diretamente, é o total abandono e descaso com as escolas do campo.

O segundo mandato de Covas se configurou no desmonte do discurso que buscava camuflar a realidade educacional do estado. A Progressão Continuada, mesmo sobrevivendo até os dias atuais, foi e continua sendo o grande alvo das críticas por parte de educadores e intelectuais da educação. O principal produto identificado dessas políticas educacionais tem sido a constatação de que o estado está “formando” cidadãos quase que totalmente desqualificados, isto é, que mal conseguem ler e escrever o próprio nome ou realizar simples cálculos básicos, o que representa, contraditoriamente, um desserviço ao próprio capitalismo e vai frontalmente contra a tendência neoliberal de gerar mão de obra qualificada. O último mandato de Mário Covas foi, ao seu final, assumido interinamente por Geraldo Alckmin, o qual foi eleito governador em 2002 e permaneceu em duas gestões consecutivas (2001 a 2003, tendo em vista que iniciou efetivamente sua gestão em 2001 ao substituir Mário Covas, e 2004 a 2006). Tanto no segundo mandato quanto no terceiro (2011 até o presente), o PSDB se faz representar por uma política vinculada ao modelo neoliberal e, portanto, comprometida com a manutenção do *status quo* da sociedade e da educação. Nada foi realizado especificamente para a educação do campo. Aliás, a postura dos governos estaduais têm sido a de negar a existência de campo no estado. Essa negação foi denunciada por André Lázaro, quando atuava como secretário da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação. Segundo Lázaro, “quando nós tentamos

fazer uma conferência estadual de educação do campo em São Paulo, a resposta naquela época¹⁹ foi: nós não temos campo” (p. 142 - entrevista concedida à revista Cadernos CENPEC, em 2012).

Apesar do quase total descaso em relação à educação do campo por parte dos governos estaduais, e da tentativa de difundir o discurso da não existência do campo e, portanto, da não necessidade de investir na educação do campo, é importante ressaltar que as escolas das zonas rurais e a reflexão e mobilização em torno de propostas para a educação do campo existem e representam uma força significativa, conforme dados trazidos por, Gobato e Rosa (2012) sobre as salas multisseriadas e a situação geral das escolas do campo no estado de São Paulo. Segundo essas autoras, o Censo Demográfico de 2010 apontou a existência de 1.699.926 habitantes na zona rural. Esse número expressivo representa em torno de 4,12% da população do estado e demonstra a importância a ser dada a essa parcela da população. Além disso, dos 645 municípios que compõem o estado de São Paulo, o Censo Escolar de 2009 indicou a presença de escolas no campo em 265 municípios, com ligeira queda em 2010 para 263. Esse número representa cerca de 40% dos municípios com escolas no campo em São Paulo, o que fortalece a necessidade de atenção. Basso et al. (2012) informam que aquela pequena diminuição deveu-se a que quatro municípios deixaram de ter escolas na zona rural, enquanto dois outros municípios incorporarão escolas do campo.

Também foi registrada queda no número de alunos matriculados: no ano de 2009 eram 157.164 estudantes, enquanto em 2010 eram 151.141 estudantes. Uma diminuição significativa se considerarmos que esses números incluem aluno de EJA, ensino fundamental, ensino médio e educação infantil. No entanto, segundo Basso et al (2012):

Não podemos analisar estes dados de modo precipitado, concluindo que a demanda por escolas nas áreas rurais diminuiu. A Sinopse Estatística da Educação Básica mais recente, disponibilizada pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP indica que, no ano de 2009, 191.146 alunos residentes em áreas rurais foram transportados pelo poder público para escolas urbanas, totalizando 348.310 alunos de áreas rurais. (p. 5)

O estudo de Basso et al. (2012) também destaca que a demanda diminui à medida em que aumenta a escolaridade. Assim, as séries iniciais do ensino fundamental representam a maior demanda nas escolas do campo, diminuindo nas séries finais e sendo ainda menor no

¹⁹ O período referido é 2007 a 2010, época em que esteve à frente da SECAD, e que coincide exatamente com a gestão do governador José Serra (2007 a 2010).

ensino médio. Além disso, apesar da política de municipalização, a rede estadual ainda é bastante expressiva na gestão das escolas, ocorrendo ainda o modelo misto, no qual tanto estado quanto município gerem o ensino.

Em relação às classes multisseriadas, é no governo de Orestes Quércia que são implementados, a partir de 1989, o agrupamento das escolas rurais para formarem novos núcleos, numa tentativa de extinguir a multisseriação. Na prática, o que ocorreu foi o fechamento de escolas consideradas pequenas e o redirecionamento dos alunos para escolas maiores, agrupadas. Como consequência, ocorreu um distanciamento físico/geográfico das escolas, o que levou grande parte da população escolar a depender de transporte.

Segundo Caiado e Meletti (2012) é necessário diferenciar algumas condições dos estudantes do campo. Há alunos que vivem e estudam no campo, e há alunos que vivem no campo e estudam na cidade. E essas situações diferenciadas precisam ser expostas a fim de entendermos de maneira mais aprofundada a situação atual da educação do campo no estado de São Paulo. Assim, de acordo com o levantamento conduzido por Caiado e Meletti (2012), no Brasil como um todo, as matrículas de alunos que vivem e efetivamente estudam no campo gira em torno de 11,43% a 12,29% do total de alunos que estão na educação básica. Quando, porém, comparamos esses dados gerais com os dados do estado de São Paulo, temos que o índice é bastante contrastante com o índice nacional, não ultrapassando 1,745 do total. Para Caiado e Meletti (2012):

No estado de São Paulo, em 2007, 318.702 viviam no campo e apenas 72.650 (22,79%) viviam e estudavam no campo. Em 2008, das 396.142 matrículas de alunos que viviam no campo, 93.962 (23,71%) ali moravam e estudavam. Em 2009, observamos um aumento significativo em relação ao ano base 2007, computando 438.521 matrículas de alunos que viviam no campo, destes 102.346 (23,33%) também estudavam no campo. Em 2010, dos 466.326 alunos que viviam no campo 104.559 (22,42%) também estudavam no campo. (p. 5)

Essa tendência se mantém nos anos seguintes. Além disso, Caiado e Meletti (2012) informam que:

No ano de 2007, do total de matrículas de alunos que vivem no campo, 0,98% residem em localização diferenciada, sendo 86,08% em área de assentamentos, 10,84% em área remanescente de quilombos e 3,07% em terras indígenas. Em 2008, os índices gerais de matrícula de alunos que

vivem em localização diferenciada pouco se alteram em comparação ao total geral (0,01%). De modo distinto, nas áreas de assentamento, há diminuição de 10,63%. Nas áreas remanescentes de quilombos e em terras indígenas ocorre um aumento de 8,97% e de 1,66% respectivamente. Em 2009, a tendência de pequeno aumento nos dados gerais se mantém, com 0,03%, se comparado ao ano base. Observamos aumento de 10,27% nas áreas remanescentes de quilombos e de 5,76% nas terras indígenas. Nas áreas de assentamento a redução se intensifica e atinge -13,61% em relação a 2007. O cotejamento dos dados de 2010 com o ano base 2007 mostra um aumento de 0,19% nos dados gerais. Nas áreas remanescentes de quilombos há um aumento de 6,71% e de 2,74% em terras indígenas (ainda que com redução se comparado a 2009 em ambos os casos). Nas áreas de assentamento ocorre um pequeno aumento em relação a 2009, mas não suficiente para superar os índices do ano base. Comparando 2010 a 2007, temos uma redução de -9,46% das matrículas de alunos que vivem no campo. Vale destacar que tal redução pode tanto indicar migração para escolas das cidades próximas dos assentamentos quanto evasão escolar. (p. 6).

Os dados apresentados tanto por Caiado e Miletto (2012) quanto por Basso, Gobato e Rosa (2012) apontam para um elevado número de sujeitos que vivem e trabalham no campo, somente no estado de São Paulo, e, também, mostram que a situação é delicada no que diz respeito ao acesso à educação formal. Se lembrarmos da declaração de André Lázaro de que, segundo o governo do estado, não há campo, temos uma situação bastante complexa e que abre possibilidade de um debate intenso em torno da concepção que o governo do estado de São Paulo tem sobre campo, e o quanto essa concepção pode encobrir uma realidade rica e diversificada. Temos uma configuração política muito interessante: de um lado o estado mais forte economicamente e com um governo de oposição ao partido majoritário do governo federal. De outro lado, o governo federal sinalizando para algumas mudanças importantes em termos de educação do campo, com propostas que tem, em certa medida, sua raiz na luta dos movimentos sociais do campo. Municípios, como Araraquara, que avançaram na discussão da educação do campo²⁰, o fizeram sem o apoio da secretaria estadual, porque eram governos municipais petistas que tinham relação direta com o governo federal e com os movimentos sociais.

²⁰ conforme será visto a partir das entrevistas realizadas, descritas mais adiante no presente capítulo

Interessante notar que o estado de São Paulo, apesar de sofrer as injunções de um contexto político mais amplo da esfera federal, também guarda particularidades que o tornam singular em termos de políticas públicas para a educação do campo. Nesse sentido, Demartini (2011) aponta que *“Olhar para a forma como a educação dos trabalhadores rurais foi tratada no período em que esse estado tinha a maior parte de sua população trabalhando nas lides agrárias parece-nos importante para compreendermos o modo como até hoje são considerados os que se vinculam a essas atividades”* (p. 177). Em outras palavras, a raiz histórica está na precariedade da oferta educacional mantida pelo estado, o qual não reconhecia, pelo menos a princípio, o potencial econômico da população rural e ainda era conivente com a difusão da ideia de que o homem do campo era, em muitos ângulos, inferior à população urbana, haja vista a imagem amplamente aceita do “Jeca Tatu”, na primeira metade do século XX, personagem criado por Monteiro Lobato e que simbolizava o caipira, o homem do campo, simples, preguiçoso, ignorante, parasita. Segundo Demartini,

Em matéria de educação, a demanda era muito superior à oferta, principalmente na zona rural. As leis foram sendo criadas, revogadas, reformuladas, mas a situação da escolarização para a população rural permaneceu sem solução: oferta insuficiente e precária. Pouco foi realizado pelo Estado para o atendimento desse então majoritário setor da população paulista. (DEMARTINI, 2011, p. 180).

Esse descaso denuncia a forte ideologia burguesa presente na elite nacional, cujos filhos frequentemente obtinham sua formação na Europa. Ainda de acordo com Demartini (2011), *“o importante a destacar é que, na opinião de muitos representantes do Estado, tal atendimento não era prioritário, nem precisava a população rural receber as mesmas escolas oferecidas às populações urbanas”* (p. 180). A oferta de educação formal começa a tomar um novo rumo a partir do momento em que aumenta o êxodo rural e em que a população do campo é reconhecida pelo seu potencial econômico, em uma época em que o coronelismo era a prática política atrelada ao estado e às elites. Recorro mais uma vez a Demartini (2011) para esclarecer esse ponto:

Não se pode negar, entretanto, que a criação de escolas nos sítios e fazendas ocorreu de fato durante esse primeiro período republicano. Chamamos a atenção aqui para o fato de que (...) talvez tenham sido outros – os coronéis – os responsáveis pela expansão do sistema educacional no interior do estado. (...). A educação de amplos setores da população [do campo] figurava como um dos pontos fundamentais do ideário republicano, surgindo, assim, a possibilidade de a escola ser demandada e então incluída no rol dos favores

possíveis, de um lado; de outro, ela vai surgindo como uma das instituições republicanas novas, que, de modo semelhante às demais que vão se instalando pelo interior, poderiam ser estrategicamente controladas pelo poder coronelístico. A escola era, para o coronel, mais um favor que se podia trocar, no sistema de barganha, e, ao mesmo tempo, uma instituição que era preciso controlar, tornar sua. Contudo ela só adquiriria esse caráter na medida em que fosse uma instituição demandada – sem esta contrapartida não entraria no rol dos favores, nem seria necessário garanti-la sob seus domínios. (p. 181).

A intelectualidade burguesa passa a pensar o meio rural, a partir do final dos anos 1930; mas o que predomina é ainda a noção de um meio rural indolente, atrasado e que precisa se “beneficiar” da cultura urbana a fim de sair do lugar de atraso intelectual em que se encontra. Esse ideário burguês é retratado por Azevedo (1946), que usa a expressão “ruralizar” no sentido de civilizar (ver PEREIRA, 2011). Nas palavras de Azevedo, a função da educação do campo é:

Civilizar os grupos rurais, afeiçoá-lo à vida e à mentalidade das cidades sem deslocá-los dos meios rurais; elevar o nível das populações do campo, integrando-as na sua região, dar o conhecimento direto das coisas ambientais e prepará-las para as atividades dominantes do meio [...]. Levar ao campo os bens materiais da cidade, os padrões econômicos de vida ou as suas condições de bem estar e conforto, sem perder a dimensão do rural, mantendo a diferenciação específica de mentalidade que resulta das diferenças de meios e ocupações profissionais. (Azevedo, 1946, p. 68)

Como se vê, a raiz histórica que mantém a precária oferta de educação ao campo, por parte do governo do estado de São Paulo, reflete a forma como o homem do campo vem sendo retratado e entendido e, mais que isso, reflete uma visão salvadora, de resgate do homem de sua ignorância instalada. Não é possível, pois, afirmar que houve, em qualquer tempo histórico, uma política de educação do campo em São Paulo. Os decretos e regulamentações da educação, que aparecem desde a primeira república, apenas tentam, quando muito, garantir um espaço para instalação de escolas .

O percurso realizado até aqui indica a necessidade de saber como, na prática, as políticas de educação do campo, indicadas na esfera federal, repercutem na esfera estadual e municipal. Nesse sentido, é fundamental verificar de que maneira e em que medida tais políticas são encampadas pelo governo estadual e como entram nos municípios que possuem escolas do campo. Entrevistar sujeitos ligados à educação do campo, no estado de São Paulo, fornece indicações relevantes a esse respeito, conforme visto a seguir.

3.3 Concepção de Educação do Campo presente nos depoimentos de secretários municipais, coordenadores e professores que atuam em escolas do campo no estado de São Paulo

Algumas decisões foram tomadas a fim de melhor delimitar o campo das entrevistas. Uma dessas decisões foi a de selecionar alguns municípios com base em três critérios:

- 1) Possuir experiências municipais de educação do campo. Esse critério é fundamental, tendo em vista que não faria qualquer sentido entrevistar sujeitos de municípios que ainda não possuem, nem em fase embrionária, qualquer perspectiva de educação do campo articulada pelo município;
- 2) Estarem distribuídos nas mesorregiões do estado de São Paulo, de forma a poder contemplar o espaço geográfico do estado e não se concentrar apenas em alguns pontos. Conforme será visto no quadro 1, mais adiante, esse critério foi parcialmente atingido tendo em vista que o primeiro critério, apesar de necessário acabou por limitar as opções de escolha. As mesorregiões são entendidas como subdivisões geográficas, em um Estado, que abarca vários municípios que possuem características culturais e econômicas muito similares. Cada mesorregião possui microrregiões, definidas como agrupamentos de municípios limítrofes. O quadro 1, mais adiante, apresenta a distribuição de meso e microrregiões de São Paulo cujos municípios foram contemplados em nosso levantamento e entrevistas;
- 3) Facilidade da autora no acesso e contato com os municípios, bem como a disponibilidade de sujeitos para participarem das entrevistas.

Quadro 1.

Sujeitos que participaram das entrevistas, distribuídos por função exercida, municípios, meso e microrregiões.

Meso/micro região	Municípios	Secretário municipal de educação	Coordenador municipal de educação do campo	Diretor de escola	Professores
Araraquara/Araraquara	A	X	(*)		X (3)
Araraquara/Araraquara	B		(*)		X (2)
Assis/Ourinhos	C		X		
Campinas/Amparo	D		X		
Campinas/São João da Boa Vista	E	X	X		X (3)
Itapetininga/Capão Bonito	F		X		
Metropolitana de SP – /Itapeceira da Serra	G		X		
Metropolitana paulista/Bragança Paulista	H		X		
Metropolitana paulista- / Piedade	I		X		
Piracicaba/Limeira	J			X	X (3)
Vale do Paraíba Paulista/Guaratinguetá	K		X		

(*) município não possuía coordenador municipal de educação do campo à época da pesquisa.

Como pode ser visto no quadro 1, foram entrevistados sujeitos de 11 municípios do estado de São Paulo, distribuídos em oito mesorregiões. O estado de São Paulo é subdividido em 15 mesorregiões, o que significa que a presente pesquisa cobriu mais da metade do número de mesorregiões do estado. Em relação ao número de municípios, São Paulo possui 645 municípios, porém o último censo do INEP, de 2010, destaca que apenas 263 possuíam escolas no campo, com uma tendência decrescente nesse número. Assim, o número de municípios participantes do presente estudo, por meio dos sujeitos entrevistados, representa em torno de 5% em relação ao número de municípios com escolas do campo no estado. Esse percentual é significativo se levarmos em conta a cobertura 53% das mesorregiões, 10 microrregiões envolvidas e a presença de pelo menos sete municípios participantes do Programa Escola Ativa (a respeito do PEA, ver comentário mais adiante).

Dentre os sujeitos entrevistados, participaram dois secretários municipais de educação, oito coordenadores municipais de educação do campo, um diretor de escola e 11 professores de escolas do campo. O total de entrevistados, portanto, foi de 22 sujeitos.

Em função da dificuldade de deslocamento e acesso direto às localidades, aos municípios de C, D, F, G, H, I e K, foi enviado um questionário, por meio do aplicativo *Googledocs*, com as mesmas questões das entrevistas (ver Apêndices A, B e C). Esses municípios aderiram ao Programa Escola Ativa (PEA)²¹, e os coordenadores, fizeram a formação em PEA no ano de 2010. Esses coordenadores atuaram como multiplicadores, ou seja, receberam a formação em PEA e repassaram para os professores das escolas rurais do município. É importante destacar que, antes do envio dos questionários, procedi a um contato telefônico ou por e-mail com coordenadores dos 28 municípios que fizeram a formação em PEA, mas somente os sete listados acima retornaram e aceitaram participar da pesquisa.

Em relação aos municípios de A, B, E e J (destacados em negrito no quadro 1), foram feitos os contatos e a pesquisadora se deslocou até o município para realizar as entrevistas e visita às escolas. A visita a esses municípios foi realizada em função de os mesmos haverem declarado, no contato inicial, que possuíam educação do campo. No município “A” foram entrevistados o secretário municipal de educação, e três professoras de escolas diferentes. Dessas três professoras, duas trabalhavam em uma escola que fica localizada no perímetro urbano de um distrito de “A”, sendo que uma delas atuava como coordenadora pedagógica da escola. A outra professora atuava em uma escola que fica localizada dentro de uma fazenda do agronegócio. No município “B” foram entrevistados um coordenador pedagógico de uma escola do campo localizada num distrito rural, no perímetro urbano desse distrito, foi entrevistada também uma professora de uma escola do campo localizada em um assentamento. No município “E” foram entrevistados o secretário de educação, a coordenadora de educação do campo, e três professoras, sendo duas da mesma escola com entrevista coletiva. No município J, foram entrevistados a diretora da escola (a escola é nucleada, atende alunos de diversas localidades vizinhas, que são transportados até a escola) e três professores.

²¹ O PEA fazia parte nessa época das ações do PAR (Plano de Ações Articuladas). Conforme já tratado no capítulo 1, o artigo 10 do Decreto nº 6094/07 estabeleceu o PAR como condição para que convênios fossem firmados entre o Ministério da Educação e os demais entes. Ou seja, as transferências voluntárias passaram a ser condicionadas às demandas apresentadas no PAR, o que propicia, por um lado, maior transparência em relação ao uso dos recursos financeiros públicos. Por outro lado, percebe-se que a adesão ao AAR, ainda que voluntária, direcionou estados e municípios a seguirem estratégias preestabelecidas pelo Estado para a educação. Nesse processo, não se pode desconsiderar, no entanto, que a utilização de tais recursos e programas foi moldada, dentro de limites, às necessidades locais.

3.3.1 Desenvolvimento das entrevistas²²

Antes da realização das entrevistas, cada sujeito recebia um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ver Apêndice D), o qual era assinado pelo sujeito e pela autora da tese, estabelecendo-se um contrato ético formal que garantia direitos e deveres a ambas as partes. Nessa ocasião, quando fosse o caso (ou seja, quando a entrevista era presencial e não por meio de preenchimento de questionário), cada sujeito tinha livre escolha para concordar ou não com o uso do gravador durante a entrevista e, também, poderia indicar quando não queria que sua fala fosse gravada. Todos os sujeitos concordaram com essas condições.

3.3.1.1 Organização e análise dos dados

O número de entrevistados, e a função exercida por cada um, possibilitou uma análise vertical (ou seja, olhando para os sujeitos que exerciam a mesma função em cada município), na qual foi possível comparar as falas, as informações dadas, opiniões e impressões pessoais. A análise horizontal comparada foi possível quando havia mais de um sujeito por município. Nesse caso, o procedimento poderia envolver a comparação entre sujeitos que exerciam a mesma função e/ou entre sujeitos com funções diferentes.

As análises priorizaram três dimensões fundamentais:

- 1) Identificação de falas (informações, opiniões, impressões) complementares, concordantes ou contraditórias entre si;
- 2) Comparação das falas com informações gerais sobre políticas públicas de educação do campo implementadas no estado de São Paulo e, em específico, no município;
- 3) A efetivação de política pública de educação do campo no estado de São Paulo a partir da posição dos municípios em relação a essa educação.

Os dados a seguir, serão apresentados em três subseções. Primeiramente por município; em seguida comparando as falas dos sujeitos dos diversos municípios, organizados a partir da função que exercem; por fim, o estabelecimento da discussão em torno da efetivação das políticas públicas de educação do campo no estado de São Paulo.

²² Embora, ao longo deste capítulo e do próximo, sejam feitas referências a entrevistados, as técnicas de captação de depoimentos foram a entrevista e o questionário, sendo ambos compostos pelas mesmas questões abertas (presentes nos Apêndices 1, 2 e 3) e, quando necessário, por questões complementares a partir do contexto do diálogo travado com cada sujeito.

3.3.1.2 Município “A”

O município “A” faz parte da microrregião de Araraquara e da mesorregião de Araraquara. Foram entrevistados o secretário municipal de educação e três professoras. Duas professoras atuam em uma mesma escola que fica situada em um distrito do município, e a terceira atua em uma escola que funciona dentro de uma fazenda de cultivo de laranja, que trabalha na industrialização e exportação de produtos derivados de laranja. Não há um coordenador municipal de educação do campo. A secretaria municipal de educação mostrou-se bastante aberta a receber a pesquisadora e colaborar com as entrevistas.

O secretário de educação do município de “A” já foi coordenador de educação do campo do município “B”, tendo sido o responsável pela implantação da proposta de educação do campo nesse município. É militante do Partido dos Trabalhadores e sempre engajado em causas sociais, acredita no projeto de educação do campo. Desde que assumiu a secretaria de educação do município “A” vem tentando implementar uma proposta de educação do campo. A seguir apresento alguns aspectos fundamentais do diálogo travado, no qual são reproduzidos, quando necessário, alguns trechos de sua fala.

O secretário considera que o município possui uma política específica de educação do campo; no entanto quando questionado se há algum documento ou algo sistematizado a respeito, ele afirma que não e acrescenta que também não há qualquer articulação com o poder público estadual. O governo do estado de São Paulo havia aderido ao Programa Escola Ativa (PEA, extinto em 2011), mas o secretário informou que a adesão municipal ao PEA não ocorreu e nem há qualquer parceria com algum programa do governo federal para a educação do campo. Notemos que estou me referindo a uma configuração de 2012, antes das recentes eleições municipais. Provavelmente essa falta de aproximação ou parceria tanto na esfera estadual quanto na esfera federal ocorre em função de que, segundo o secretário, seu envolvimento direto é com o MST, do qual participa de seminários e acompanha suas discussões.

Quando perguntado acerca dos desafios enfrentados para a implantação, no município, das diretrizes operacionais para a educação do campo, o secretário responde que:

Talvez colocar estas questões, essas discussões mais avançadas sobre o agronegócio, da relação do produtor rural com a agroindústria, então colocar estas questões para os professores poderem trabalhar efetivamente, acho que esse seria o nosso grande desafio. Ah, adotar uma visão diferente dessa que a gente tem da mídia que representam os movimentos sociais no Brasil, acho que a gente tem ser superado, apesar de que a gente já teve uma formação sobre isso, mas todo professor que entra parece que volta a se questionar, a perguntar e traz aquela visão que ele tem dos movimentos sociais, que são baderneiros.

(Entrevista concedida pelo secretário de educação do município A em 17 de janeiro de 2012).

Como se nota, a posição do secretário refere-se a uma dificuldade específica em fazer com que os professores entendam as questões políticas, ideológicas e econômicas envolvidas no modelo de agronegócio e, ao mesmo tempo, desconstruam a visão deturpada que a mídia divulga sobre os movimentos sociais (particularmente referindo-se ao MST). Nos chama a atenção, que entre os muitos aspectos trazidos pelas diretrizes como currículo, materiais pedagógicos específicos, financiamento, diversidade cultural, etc., o secretário se limite a apontar apenas a questão do agronegócio e movimentos sociais.

Em relação a desafios futuros, o secretário destaca um aspecto importantíssimo que é a definição, por parte do estado de São Paulo, do significado de “campo”. Em sua análise, ele enfatiza:

Eu acho que a maior dificuldade nossa que eu gostaria de ter solucionado é de fato essa vinculação do homem no campo, quer dizer que o estado de São Paulo resolvesse de uma vez por todas, definisse de uma vez por todas o que é esse campo aqui do estado de São Paulo, porque nós estamos com dificuldades em pelo menos duas de nossas três escolas, de continuar mantendo elas abertas em função do número de alunos que a gente tem. Por uma questão de esvaziamento do campo e que eu não sei como resolver isso, nós gostaríamos que estas escolas pudessem continuar em funcionamento e pudessem expandir este funcionamento, acho que por conta disso que estas duas escolas não foram incluídas no cadastro da Escola Ativa porque elas nem tem número suficiente, nós temos vinte e poucos alunos para cada uma destas duas escolas, distribuídos em cinco anos. Então nós estamos mantendo as escolas, em uma delas a gente já começou com classe multisseriada para não fechar.

(Entrevista concedida pelo secretário de educação do município A em 17 de janeiro de 2012).

No município “A” há três escolas consideradas do campo, porém apenas uma delas foi incluída no PEA, por razões que, segundo o secretário, não ficaram claras. Daí seu desabafo reproduzido na fala acima. Além disso, ele demonstra uma grande preocupação em relação ao que chama de “esvaziamento” do campo em função de critérios utilizados pelo governo do Estado e que não estão claros e nem são amplamente debatidos.

Muito pertinente a fala do secretário, pois conforme já mencionado no presente capítulo há falta de diálogo entre o governo do estado de São Paulo e o governo federal, além da alegação de inexistência do campo no estado. Também é pertinente a preocupação do secretário em relação ao número de alunos no sentido de justificar a manutenção dessas escolas, haja vista que os financiamentos para as escolas são garantidos a partir do número de alunos. Apesar da proposta do atual governo federal, que inibe o fechamento de escolas no campo, é preciso dizer que em relação ao financiamento estar dependente do número de alunos, esta situação não foi modificada.

Em relação a ações práticas, o secretário informa que há uma equipe da secretaria que, desde 2005, vem trabalhando no sentido de organizar materiais que visam desmistificar a noção de campo, materiais que não tratam o campo de forma pejorativa; textos que *“valorizem o campo, em todos os tipos de linguagem. A gente já fez isso com tudo, contos, até com história em quadrinhos. Ai a gente oferece este material para o professor, [e diz] ‘olha se você fala que não encontra, aqui tem material’”*. (Entrevista concedida pelo secretário de educação do município “A” em 17 de janeiro de 2012). O secretário entende que esta é uma experiência de produção de material pedagógico, que é uma ação da secretaria municipal. Porém, quando perguntado se há definido um currículo próprio para as escolas do campo do município, o secretário informa que:

Eu acho que a gente poderia dizer, que a gente tem minimante definido o que é o campo, quais são os temas prioritários para uma educação do campo e a gente tem material, a gente descobre material para fazer isso, entendeu? Porque o aluno não vai para escola para se apropriar dos conteúdos socialmente importantes, culturalmente importantes? Então a gente precisa pensar quais são estes conteúdos da escola do campo, de uma realidade do campo. Então quais são os conteúdos que ele precisa se apropriar para ele poder entender a realidade dele. Agora a partir da realidade dele, entender qual a realidade do mundo.

(Entrevista concedida pelo secretário de educação do município A em 17 de janeiro de 2012).

De acordo com o secretário, a apropriação dos conteúdos não pode se dar de forma descontextualizada. Em outras palavras, os alunos devem receber conhecimentos gerados pela humanidade, mas esse conhecimento deve fazer sentido em sua realidade e, portanto, deve ser ressignificado a fim de que sirva como instrumento de análise crítica em relação ao mundo. No dizer do secretário, ao se referir às atividades produtivas do trabalhador do campo (incluindo os alunos e seus pais), *“esse é um saber que eles precisam ter e quem dá esse saber? Nem a escola urbana faz isso, mas a escola rural, a escola do campo tem que fazer.*

Porque eles precisam entender porque que eles produzem, então toda matéria prima, vendem toda a matéria prima e não conseguem se equilibrar” **(Entrevista concedida pelo secretário de educação do município “A” em 17 de janeiro de 2012)**

Apesar da preocupação do secretário em relação à necessidade de um trabalho educativo que não seja apenas o que ele denomina de “conteudista”, e sim que auxilie os alunos a organizarem sua realidade, a lerem o mundo de forma crítica, ele aponta que não há uma correspondência entre esse entendimento e o trabalho dos professores na escola. Apesar dessa afirmação, a fala do secretário algumas vezes pende para a necessidade de o próprio professor buscar aperfeiçoar sua formação (*“O professor precisa perguntar um pouco, por exemplo, perguntar qual a realidade do Assentamento XX²³, se perguntar o que está acontecendo, por que estas pessoas vão e voltam”*; *“Porque esta questão do conteúdo é digamos assim... questão de política, não política partidária, mas é esse esclarecimento que a escola não faz”*; *“Tem curso na Federal, na UNESP, vai na USP, pergunta, estuda o campo?”*) **(Entrevista concedida pelo secretário de educação do município “A” em 17 de janeiro de 2012)**, e de outras vezes destaca que já houve mudanças importantes na percepção e no trabalho de alguns professores. O secretário entende ser necessária a formação básica e continuada dos professores, porém, contraditoriamente, não há uma iniciativa, por parte do município, em oferecer uma formação mais sistemática que vá além das reuniões de planejamento.

Referindo-se à especificidade da educação do campo, o secretário destaca que essa especificidade...

Está na forma de abordar, que eu acho que a gente pode trabalhar com os lotes dos assentados e trabalhar com vários temas que são importantes. Está no conteúdo, eu acho que sim, conteúdos que estão mais vinculados ao campo e nas questões que valorizam o campo. Então, nos temas, nos textos que não tratam o campo de forma pejorativa, mas tratam o campo da forma como deve ser tratado, também não supervalorizar. Não precisa florear, mas colocar o campo da forma como é, quais são as possibilidades que o campo tem: que é possível trabalhar, que é possível morar, que é possível produzir, que é possível ter uma vida mais tranquila, que é possível ter uma vida... Enfim. Eu acho que esta especificidade está aí **(Entrevista concedida pelo secretário de educação do município A em 17 de janeiro de 2012)**.

O secretário parece reconhecer a necessidade do conteúdo universal, e o que diferencia apenas a metodologia. A partir dessa fala, enfatiza a necessidade de que o professor tenha uma vinculação maior com o campo, que esteja sensível às questões que envolvem a

²³ Nome do assentamento foi retirado a fim de garantir a não identificação do município.

população de alunos, que direcione atividades. Ele citou alguns exemplos relacionados a matemática e geografia, destacando que esses conteúdos são os mesmos que devem ser trabalhados em qualquer escola (independentemente de sua localização geográfica), mas devem ser conteúdos trabalhados a partir de e voltados para a realidade vivida pelos alunos e seus familiares. Também destacou que, embora o município não tenha promovido seminários ou fóruns onde a questão da educação do campo pudesse ser discutida entre os professores, houve o incentivo à participação em seminários realizados por entidades regionais em localidades próximas e, inclusive, houve o financiamento e transporte dos professores interessados.

Conforme já informado, o município “A” não possui um coordenador municipal de educação do campo. Mas, a conversa com o secretário municipal ofereceu elementos importantes para o diálogo com as três professoras que se dispuseram a conceder entrevistas (doravante chamadas de A1, A2 e A3). As professoras A1 e A2 atuavam em uma mesma escola localizada em um distrito do município “A”, sendo que A2 exercia o cargo de coordenadora pedagógica da escola à época da pesquisa. Já A3 atuava em uma escola que funcionava dentro de uma fazenda do mesmo distrito.

Essas professoras foram perguntadas se há uma política específica para a educação do campo no município, e suas respostas indicam, com diferentes ênfases, que *ainda não há*:

“Não, não tem. Faz pouco tempo que foi implementado a proposta de educação aqui na escola e não estamos assim adaptando ao conteúdo. Está então, implementando, né.” (A1) **(Entrevista concedida pela professora A1 em 21/05/2012)**

“O município está caminhando para uma política de educação do campo. Muitas vezes faz muito mais que muitos municípios” (A2) **(Entrevista concedida pela professora A2 em 21/05/2012)**

“Sinceramente, sem ser esses eixos que a gente trabalha eu não vejo mais nada. Eu sei que eles tem um carinho muito especial pelas escolas do campo, mas a nossa recomendação, nossa orientação é trabalhar os eixos mesmos. Fora isso eu não sei te falar mais” (A3) **(Entrevista concedida pela professora A3 em 21/05/2012)**

Em todas as falas, acima transcritas, nota-se que há uma perspectiva de que alguma mudança está sendo implementada, mas ainda não suficiente para que se possa afirmar que há uma política específica de educação do campo no município. Conforme visto anteriormente, o secretário posicionou-se favoravelmente à existência de tal política, porém seu depoimento fortalece as respostas das professoras ao mesmo tempo em que não oferece elementos suficientes que apoiem a presença de uma política efetiva em seu município.

Em relação à participação em fóruns e seminários de educação do campo, as professoras confirmaram as informações dadas pelo secretário, ou seja, embora não tenham ocorrido seminários no município, elas foram convidadas, e efetivamente participaram de seminários em outras localidades vizinhas. A professora A2, no entanto, destacou que “*no município nós participamos de um planejamento com as três escolas do campo*” (**Entrevista concedida pela professora A2 em 21/05/2012**).

Em outras palavras, embora seminários e fóruns mais amplos não tenham sido relatados pelo secretário e pelas professoras do município “A”, reuniões de planejamento coletivo são um indício da tentativa de organização, por parte da secretaria, de ações que integram reflexões em torno da prática pedagógica e de questões teóricas que envolvem a educação do campo. Esse aspecto também foi ressaltado pelo secretário municipal.

A respeito da oferta de formação específica para atuar na educação do campo, a professora A1 afirmou que “*Não, não recebo nenhuma [formação específica]. Nós temos textos, nós temos aonde buscar, mas uma formação mesmo ainda não*” (**Entrevista concedida pela professora A1 em 21/05/2012**). Essa afirmação está claramente de acordo com as informações prestadas pelo secretário, tendo em vista que este destacou bastante o trabalho de uma equipe que seleciona e prepara textos acerca da educação do campo voltados e oferecidos aos professores. Fazer uma seleção de materiais referentes ao campo será suficiente para se considerar uma formação? A professora A3, fez alguns acréscimos importantes:

Olha, no início quando foi implantada veio um curso que era feito aos sábados. Foi feito um curso assim com uma pessoa... eu não sei porque eu não participei desse curso infelizmente, porque eu fazia um outro curso pela secretaria estadual de educação e coincidia de ser no mesmo dia, então foram vários sábados seguidos e esse meu curso foi durante um ano. Todo o sábado eu ia para Araraquara na UNESP fazer o curso, mas a gente teve sim um preparo, e constantemente a gente recebe apostilas, livros, o pessoal da secretaria passa as informações pra gente, então estamos sempre atualizados, tão sempre dando material pra gente trabalhar. (Entrevista concedida pela professora A3 em 21/05/2012)

A professora A2, embora reconheça o incentivo da secretaria municipal à busca de aperfeiçoamento docente, é contundente e crítica em sua análise:

O que nós temos a disposição... nós vamos atrás, nós buscamos. A secretaria de educação ela sempre disponibiliza recursos para que a gente vá a lugares, para que a gente assista a palestras, para que a gente tenha acesso a informações. Porém, não há ninguém que vá até aqui, que fale sobre isso, que trabalhe com os professores. Então vai muito da vontade de nós estarmos buscando, indo atrás. (Entrevista concedida pela professora A2 em 21/05/2012)

Nota-se, na fala de A3, um destaque maior para a participação mais próxima da secretaria junto aos professores. Porém, a rigor, ainda não há notícias de formação específica promovida pelo próprio município. Uma formação específica traz grandes vantagens, tendo em vista que pode abarcar a realidade local, discutindo de forma aprofundada as vivências dos docentes, suas necessidades específicas, suas visões, opiniões e experiências, suas dúvidas e dificuldades e, também, pode promover a busca e indicativos de soluções e ações conjuntas.

Em outras palavras, o incentivo à participação em fóruns regionais mais amplos, embora desejável e relevante, não substitui as possibilidades a serem trabalhadas em encontros locais de formação específica, tendo em vista que em seminários e fóruns regionais ocorre frequentemente a diluição das questões específicas locais em função de questões mais amplas e que extrapolam as vivências localizadas dos docentes.

Quando perguntadas se conheciam as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, as professoras A1 e A3 afirmaram total desconhecimento desse documento; enquanto a professora A2 disse ter algum contato com as Diretrizes, *“porque a gente acaba estudando por conta própria, buscando, procurando conhecer melhor”* (**Entrevista concedida pela professora A2 em 21/05/2011**). Apesar dessa sinalização de algum conhecimento por parte dessa professora, nota-se, de um modo geral, a falta de um discurso mais elaborado em torno da educação do campo e de suas questões prementes. Tal desconhecimento reforça a nossa afirmação, expressa no capítulo 2, de que as Diretrizes não foram suficientemente debatidas e divulgadas, e correm o risco de se tornarem letra morta.

Como será visto nas falas transcritas a seguir, é possível divisar que as professoras concebem, que a educação do campo precisa partir da realidade dos sujeitos envolvidos e, mais que isso, precisa trabalhar os conteúdos a partir de uma perspectiva crítica, que possibilite maior conscientização individual e coletiva. No entanto, embora esse discurso e, portanto, essa percepção de questões didáticas seja algo bastante importante e necessário, as elaborações discursivas das professoras ficam presas a esse núcleo, dito pedagógico, e não aparece vinculado a questões políticas, ideológicas e econômicas, fundamentais para o entendimento de um projeto de educação do campo que contraponha à proposta neoliberal de reprodução e manutenção da situação de exploração dos trabalhadores. Vejamos as falas transcritas das professoras:

Educação do campo é...

Trabalhar, nós temos os alunos que são do campo. É trabalhar com eles, não falar somente, eu sou de Geografia, não falar só de globalização essas coisas, mas voltar prá lá prá família pra agricultura familiar, agricultura subsistência, esse ano nós vamos desenvolver um projeto de agricultura

familiar, trazê-los também para o cotidiano que eles estão inseridos em todos os sentidos” **(Entrevista concedida pela professora A1 em 21/05/2012)**

Esse mesmo entendimento está presente na fala da professora A2:

Eu acho que a Educação do Campo é aquela educação em que você está valorizando o cotidiano do aluno que é, você tá enfatizando, valorizando, trazendo a todo momento dentro da sua aula todos os fatores que são voltados para o campo. Que a gente pode pensar assim: eu tenho aluno que mora no distrito que não mora no campo. Mas o que chega na mesa dele é produzido muitas vezes pelo pai do colega que está na sala dele. Então é valorizar tudo isso. É a valorização. **(Entrevista concedida pela professora A2 em 21/05/2012)**

Para a professora A3, houve a descrença inicial em uma proposta de educação do campo e, ao mesmo tempo, essa descrença inicial parte da constatação de que a educação que praticam está voltada ao agronegócio:

No começo eu não entendia muito bem, eu até confesso para você que achei que isso não ia dar certo porque para a gente, para nós especificamente aqui na nossa escola é um pouco difícil trabalhar isso, porque nós estamos dentro do agronegócio não é? Então você vê que escola do campo, agricultura familiar com agronegócio, não combina muito bem **(Entrevista concedida pela professora A3 em 21/05/2012)**

Lembremos que a professora A3 atua em uma escola localizada dentro de uma fazenda e que essa fazenda está totalmente voltada à produção e lucro capitalista; portanto, a formação esperada e exigida pelos patrões é uma formação que prepare novos trabalhadores para os negócios desses mesmos patrões. Daí o discurso da professora demonstrar a preocupação em não entrar em conflito com os “donos” da terra. Essa professora continua suas reflexões informando que, inicialmente, havia estabelecido uma linha demarcatória muito clara entre a educação que pratica na escola da fazenda e a educação do campo propriamente dita:

Eu achava assim que escola do campo tinha que estar dentro de um assentamento, sei lá no meio assim de sítios de chácaras desses pequenos proprietários que estavam lá plantando, colhendo, e vendendo o que colhiam lá para o sustento que é bem diferente dos nossos alunos que são assalariados. **(Entrevista concedida pela professora A3 em 21/05/2012)**

Nota-se que, tal como a tendência observada e discutida no capítulo 2, a professora associa educação do campo a educação no assentamento, talvez por ter conhecimento da participação e do protagonismo do MST na luta pela educação do campo.

A continuidade das conversas com a equipe da secretaria municipal de educação trouxe, segundo a professora, uma nova concepção e entendimento da questão e uma aparente solução do conflito em que vivia:

Mas depois de muita conversa, que eu cheguei até bater de frente com o XX [refere-se pelo primeiro nome ao secretário municipal de educação], que eu não entendia mesmo, eu dizia ‘mas como é que a gente vai colocar isso dentro de um agronegócio, é difícil prá gente’. Aí foi onde ele me esclareceu, não só a mim, mas para os meus colegas também, que mesmo que ela [o aluno] não pratique isso, que não plante, que não venda o produto que ela colheu e tudo, mas a gente tá ensinando mesmo que de passagem, mas que ele esteja conhecendo, esteja envolvido com a terra, com o amor ao campo. Eu procuro trabalhar dessa forma, resgatando costumes, receitas, tudo assim que remeta ao campo mesmo, músicas, eu busco trabalhar dessa forma. **(Entrevista concedida pela professora A3 em 21/05/2012)**

Essa professora, assim como as outras sempre enfatizam a necessidade de partir do cotidiano, e de valorizar a cultural. Ok, mas não se pode risco de ficar preso ao cotidiano, a realidade imediata

Notemos que, apesar de uma aparente superação do conflito ideológico, a professora A3 ainda se mantém em uma prática que encobre conflitos, e tal qual identificamos no movimento social, enfatiza, de maneira romântica, o amor à terra, destituindo de sua prática pedagógica qualquer indicativo de crítica ao modelo de agronegócio. Nesse ponto, é importante estarmos atentos a um aspecto fundamental que é a ideologia assumida pelo próprio professor e, também, sua luta pela sobrevivência e pela manutenção de seu emprego; pois diante da força econômica, fica claro que a figura do patrão, para a professora A3, é muito mais representada pelo fazendeiro dono do agronegócio do que pela prefeitura e pela secretaria municipal de educação.

Quanto ao trabalho pedagógico propriamente dito, as professoras foram questionadas se há um currículo ou proposta pedagógica específica para a educação do campo no município. As respostas seguiram direções diferentes. Enquanto a professora A2 disse, de maneira bastante resumida e categórica, “*não, não há*”, a professora A1 procura relativizar a negativa, dizendo “*Curriculo específico? Está sendo implementado, o XX [secretário municipal de educação] está buscando para entregar para a gente. Tá trazendo pra nós apostilas*”. Já a professora A3 destaca que “*a gente trabalha com os eixos temáticos, são os eixos que além do conteúdo do bimestre*”.

Essas respostas apresentam, de certa forma, um retorno aos comentários que essas professoras fizeram em relação à existência de uma política específica para a educação do campo no município e, também, ao desconhecimento das mesmas em relação às Diretrizes Operacionais.

Ainda em relação à questão da especificidade, quando questionadas sobre se deve haver uma educação específica do campo, todas as professoras concordam que sim, mas as

justificativas dadas para essa necessária especificidade ainda giram em torno de uma visão delimitadora campo/cidade e delimitadora de trabalho no campo e trabalho na cidade: *“como a gente tem alunos que são da área rural nós devemos valorizar isso, né? eu sou muito a favor da valorização das pessoas e nesse caso, das pessoas que moram na área rural”* **(Entrevista concedida pela professora A1 em 21/05/2012)**; *“Eu acho que [essa educação deve] evidenciar o meio dos alunos, o meio que eles vivem, valorizá-los”* **(Entrevista concedida pela professora A1 em 21/05/2012)**; *“pelo próprio nome do campo, tem que haver sim, a gente tem que ter livro didático voltado para o campo, específico do campo, com textos específicos do campo, coisa que nós não temos, nós temos o maior trabalho para pesquisar, procurar”* **(Entrevista concedida pela professora A1 em 21/05/2012)**.

Sobre a especificidade, as justificativas vão ao encontro das do movimento e das Diretrizes Operacionais. A professora A2 aproveita o questionamento para indicar sua insatisfação e suas dúvidas em relação ao planejamento e ao ensino na escola em que atua e na educação do campo praticada no município em geral:

A gente vai assim, vai no escuro, a gente não sabe se aquilo que a gente está fazendo é dessa forma, se é assim, eu pelo menos vejo dessa forma”. E acrescenta que “se nós estamos desenvolvendo nosso trabalho assim como tem que ser trabalhado especificamente da escola, eu não tenho essa informação.

(Entrevista concedida pela professora A2 em 21/05/2012)

A professora ainda informa que:

A gente recebe a visita dos nossos supervisores de [município “A”] e tudo, elas falam que está bom, que é isso, mas alguma coisa com currículo, ou sei lá, um planejamento específico para a escola do campo, então não tem até hoje, eu desconheço, um livro didático, um apoio didático, mesmo se você pesquisa na internet e não acha nada, fica procurando um textinho ali outra ali, montando, moldando aquele texto para a escola do campo.

(Entrevista concedida pela professora A2 em 21/05/2012)

Notemos que a professora A3 não nega que haja acompanhamento e apoio por parte da secretaria municipal de educação, mas destaca uma grande insegurança em relação ao trabalho que realizada; essa insegurança diz respeito ao enquadramento do trabalho dentro de uma proposta específica de educação do campo que, para ela e para as demais professoras, ainda não está consolidada e não está bem estabelecida tanto em seus discursos quanto no da equipe da secretaria municipal de educação. E conclui, *“então, o que eu sinto falta é assim fontes de pesquisas, mais fontes de pesquisas, mais subsídios mesmo prá ta trabalhando nesse sentido”* **(Entrevista concedida pela professora A3 em 21/05/2012)**

Esse descontentamento da professora A3, claramente expresso em suas falas, levantou o questionamento acerca dos desafios e perspectivas que essas professoras têm em relação à educação do campo no município. A seguir seus comentários a respeito:

Os desafios é que os alunos não percam assim essa origem deles. É que é muito importante que a gente trabalhe focado nessa questão da identidade da pessoa, acho que esse é um desafio. Porque muitos querendo ou não sofrem algum tipo de preconceito. Ah aquele é do campo, não é assim, se não for ele não tem o que comer e tal. Acho que um desafio é este permanecer a identidade dessas pessoas, que elas não percam (Entrevista concedida pela professora A1 em 21/05/2012)

Preservar a identidade do homem do campo é, conforme visto na fala acima, o grande desafio apontado por A1. Essa identidade, no entanto, parece estar centrada unicamente em dois aspectos: a localização geográfica (campo em contraposição a cidade) e o tipo de atividade desenvolvida. Questões como o significado de campo, a caracterização dos povos do campo (reduzido, na fala da professora, ao trabalhador rural), os objetivos de uma educação do campo, a situação e explorado do trabalhador do campo, e a situação histórica de exclusão educacional, econômica, nem sequer aparecem na resposta dada. Tal como o movimento social, a professora A1 dá ênfase à questão da identidade, sem, no entanto, ter a clareza do que realmente seja essa identidade, e se há uma identidade comum que os une.

Já a professora A3 estabelece uma diferença entre desafios na escola em que atua e desafios para a educação do campo no município, assim se expressando:

Para a Educação do campo, dentro da nossa escola, eu não vejo assim grandes desafios, porque a nossa escola é do campo, mas é diferente como eu já te falei [refere-se à condição de funcionamento dentro de uma fazenda]. Mas eu acho assim: dentro, pelas outras assim que a gente vê em assentamentos, eu acho que tem muito a se fazer eu acho que tem muito a ser investido, tem muitas ideias para serem colocadas em práticas porque eu acho assim, falta muito, muito desperdício de terra mesmo que você vê esse pessoal de assentamento que ganha e que não produz essa terra fica lá parada. Então eu acho assim a escola do campo vai investir, deve investir nessa parte e orientar essas pessoas a orientar a cuidar da terra, a produzir, a fazer desse país um país mais bonito, com mais alimentos, com mais sustento **(Entrevista concedida pela professora A3 em 21/05/2012.)**

A professora A2 primeiramente centraliza sua resposta no trabalho a ser desenvolvido com o aluno:

Seria atender os alunos de escola do campo de uma maneira eficiente, clara, de uma maneira que ele consiga entender nossa proposta, que ele participe da nossa proposta. Os desafios são muitos, são inúmeros, muitas vezes é fazer o aluno aceitar que ele é um aluno do campo e que isso é algo muito rico entendeu? (Entrevista concedida pela professora A2 em 21/05/2012).

Nota-se, nessa resposta, que a necessidade de resgatar a identidade do aluno do campo reflete a mesma preocupação demonstrada anteriormente por A1. Mas, ao mesmo tempo, deixa entrever que o aluno do campo parece não aceitar essa suposta identidade. Porém, exatamente qual é essa identidade não fica claro nos comentários de A2 e de A1.

Na continuidade de sua resposta, A2 assume a fala de uma coordenadora pedagógica (que, conforme vimos, era sua função temporária à época da entrevista):

Outros desafios é quebrar a resistências dos pais, dos professores é algo desafiador, cada dia vai conquistando, para mudar algo no futuro. Não espero que tenha retorno a curto prazo [SIC]. O comprometimento do professor é conseguido aos poucos. As coisas vão se engajando e aos poucos caminhando. **(Entrevista concedida pela professora A2 em 21/05/2012)**

Por fim, em relação ao envolvimento da comunidade na escola, as professoras responderam que esse envolvimento ocorre, porém somente quando são convocados a participar. Nesse caso, a partir do convite geralmente os pais participam e colaboram no que for preciso e como puderem colaborar.

“Há. Tanto que faz uns quinze dias uma colega fez uma feira e foi aberta aos pais também participarem. Eles sempre participam, sempre que a gente faz alguma coisa eles estão sempre prontos a participarem” **(Entrevista concedida pela professora A1 em 21/05/2012)**

“Quando são convocados a participarem, eles vêm sim, participam de reuniões, ajudam no que for preciso” **(Entrevista concedida pela professora A2 em 21/05/2012)**

“Olha sempre que solicitados eles comparecem, mas assim normalmente é na reunião de pais que a gente faz um a cada bimestre. Mas se você solicitar não há dúvida que eles vêm sim, são muito participativos” **(Entrevista concedida pela professora A3 em 21/05/2012)**

Percebe-se, a partir dos depoimentos das professoras, que os pais apresentam um estilo passivo de participação, ou seja, comparecem à escola quando são chamados e se limitam a colaborar naquilo que são solicitados. Nenhuma das professoras se referiu a algum estilo de participação mais ativo, no qual os pais exercem a condição de sujeitos sociais, opinam, questionam, sugerem e são vozes ouvidas dentro da escola.

Um aspecto a ser destacado é que nenhuma das professoras refere-se à participação dos pais como um componente da proposta de educação desenvolvida nas escolas. Em outras palavras, parece que os pais ainda são vistos como sujeitos passivos e apartados da escola, e que devem colaborar somente quando chamados a colaborar, não se esperando destes a assunção e exercício de um papel ativo. Ora, como sujeitos trabalhadores do campo, e, portanto, vivenciando uma realidade extremamente complexa e rica, uma proposta de

educação do campo deveria envolver esses sujeitos de forma privilegiada, possibilitando-os assumir o papel de educadores e de gestores da educação dos filhos, juntamente com os demais sujeitos da escola.

3.3.1.3 Município “B”

O município “B”, tal como o município “A”, pertence à microrregião de Araraquara, dentro da mesorregião de Araraquara. A secretaria municipal de educação recusou-se a colaborar com a pesquisa com a justificativa de que já existiam muitas pesquisas sendo desenvolvidas nas escolas e, portanto, não consideravam apropriado o momento. Desse modo, foi possível apenas a colaboração de dois professores, os quais foram contatados diretamente a partir da mediação inicial feita por pessoas do convívio pessoal da pesquisadora.

Os professores concordaram em conceder entrevista em ambiente externo ao local do trabalho. O professor B1 atua como coordenador pedagógico em uma escola situado em um distrito do município “B”. A professora B2 tem uma história de militância com os índios, trabalhou muito tempo na educação indígena em dois estados da região norte do país. Diz encarar a educação do campo como uma causa. À época da pesquisa, trabalhava em um assentamento no município “B” há 6 anos. Ao contrário de muitas professoras que atuam em escolas do campo, foi ela quem quis ficar na escola do campo. É bastante engajada politicamente.

Em relação à existência de alguma política específica para a educação do campo no município “B”, o professor B1 respondeu que “Não, uma política específica para o campo não podemos dizer que existe. O que existe são ações pontuais que acontecem nas escolas do campo, mas por força e empenho dos professores envolvidos nessa questão”. **(Entrevista concedida pelo professor B1 no dia 25/11/2012)** Esse mesmo entendimento foi demonstrado pela professora B2, que enfatizou: “Não, não tem. A política deles é formar para a indústria, prova disso é a adoção do material do SESI que veio goela abaixo sem ao menos consultar os professores”. **(Entrevista concedida pelo professora B2 no dia 07/12/2012)**

Dois aspectos são importantes de serem ressaltados nessas respostas: 1) a presença de ações pontuais conduzidas pelos professores e, portanto, como iniciativa própria; 2) a imposição do modelo de agronegócio e, desse modo, de conteúdos e visão de mundo ideologicamente enraizados no neoliberalismo. O alerta de que a educação praticada está organicamente comprometida com a política neoliberal, denuncia uma clara articulação por parte das elites na formação e manutenção de mão de obra qualificada ao trabalho produtor de

lucro específico. Essa situação é, em grande parte, a mesma vivenciada pela professora A3 (relatada anteriormente), a qual vivencia alguns conflitos ideológicos. A diferença, porém, encontra-se na postura assumida pelas professoras A1 e B2.

A adoção do material do SESI pelo município é algo que merece ser mais bem estudado e aprofundado. A adoção de material apostilado supõe uma padronização do ensino no município. É intrigante o município adotar esse material também para as escolas do campo e mostra como o município concebe a educação do campo, como a encara. Segundo relato da professora B2, o material é totalmente contrário ao ideário da educação do campo, haja vista que prima por uma formação voltada para a indústria.

A professora ainda relata durante toda a entrevista sua mágoa e de algumas professoras a respeito desse material. Foi um processo impositivo preconizado pela secretaria municipal de educação, sem discussão alguma, desconsiderando todo o trabalho que vinha sendo desenvolvido na escola. Segundo B2, esse material “matou” todo o trabalho, toda a perspectiva de educação que vinha sendo desenvolvida pelos professores da escola. É interessante destacar que essa escola do assentamento tornou-se referência quando se fala em educação do campo, e era reconhecida pelos movimentos sociais do campo. Apesar de parecer não haver concordância ideológica e política com a escola, o prefeito, segundo a professora, propagandeia os bons resultados da escola como sendo uma realização legítima de sua gestão.

Quando perguntados se já participaram de seminários ou fóruns que discutissem a educação do campo no município, B1 ressalta que:

Em 2002 quando houve a implantação das escolas do campo, foi feito um seminário de educação aqui no município em que foram discutidas as questões das escolas do campo. De lá para cá nunca houve nenhum aqui no município. Aconteceu outro lá em Ribeirão Preto, e nós também participamos. **(Entrevista concedida pelo professor B1 no dia 25/11/2012)**

Segundo informação dada por esse professor, passados mais de 10 anos não houve mais nenhum seminário sobre educação do campo no município. A professora B2, que está atuando no assentamento há seis anos, também se refere ao seminário ocorrido em Ribeirão Preto, do qual participou e destaca que:

Eles [os organizadores do seminário] estavam tentando mostrar que o trabalho acadêmico, que o objetivo também era produzir livros que mostrassem no que essas escolas se diferenciavam e que qualidade elas tinham. Então isso foi muito interessante até como proposta para nossa escola. Mas daí logo mudou o governo e eu nem consegui colocar isso aí em prática, não consegui fazer nada com esse conhecimento que eu vim porque de repente se esvaziou o sentido. **(Entrevista concedida pelo professor B1 no dia 25/11/2012)**

Esse esvaziamento indicado por B2 pode ser entendido como parte integrante de uma proposta neoliberal de desarticulação das ideias de vanguarda que os movimentos sociais do campo vinham construindo até então, e que passaram a ser contrapostas por políticas impostas como o material didático produzido pelo SESI. Outro aspecto importante é que somente no início houve alguma intenção em se discutir a educação no município. Atualmente, como na maioria dos municípios, não há debate, a postura é de adesão a propostas vindas de fora, a despeito da realidade dos próprios municípios. Além disso, a ausência de seminários acompanha uma tendência de arrefecimento dos movimentos sociais, conforme tratado capítulo 2, e reflete a recusa do governo estadual em investir numa política pública para a educação do campo.

A desmobilização em relação a uma proposta de educação do campo comprometida com os trabalhadores do campo ficou patente quando foi perguntado se receberam alguma formação específica para atuarem em escola do campo. O professor B1 responder que “*Não, nunca houve*” e, em seguida, complementa:

Mas quando eu falo assim uma formação específica para o educador do campo, realmente como uma política pública da secretaria nós temos alguns momentos, um planejamento no começo do ano e um outro planejamento em outro ano, só que daí você tem a rotatividade dos professores porque quem, porque é assim, o processo de seleção é contrato temporário ou é efetivo, mas é um concurso público, e por meio desse concurso público a pessoa vem para a secretaria municipal de XX [Município B] e ele pega a escola do campo porque é a última que sobra. Então os primeiros colocados vão escolher as escolas mais próximas das suas casas. E aqueles que não têm opção de escolha, ah! Eu vou para lá até conseguir vaga na cidade. É nesse sentido que eu quero dizer que não tem um processo seletivo diferenciado ou algum critério de formação, mesmo que seja continuada para que os que aqui estão ou para os que vão entrar isso nunca houve. Então o que eu quero dizer é que tem planejamento anual, com diretores, coordenadores, refletindo sim sobre educação do campo, sempre que foi possível participar de algum seminário, ou congresso, às vezes mais por iniciativa dos grupos que estão na escola do que dos gestores municipais, mais da vontade de quem está na base, a vontade da base é muito maior do que a política que recebemos. **(Entrevista concedida pelo professor B2 no dia 07/12/2012)**

Essa longa exposição de B1 explora aspectos cruciais que envolvem desde como os professores são selecionados até como se engajam em escolas do campo. Assim, por ser geralmente uma não escolha. Não há um compromisso político por parte de alguns professores. No entanto, e mesmo assim, as iniciativas de formação são, em grande parte, perpetradas pelos próprios professores. Já a professora B2 destacou que quando a prefeitura

pertencia ao PT havia formação, mas com o advento do PSDB houve um esfriamento e tudo mudou. Ela também se refere à participação efetiva da diretora da escola: *“com o trabalho dela [da diretora], com a dedicação dela, até a relação dela com esses prefeitos, ela tirou a escola do nada e ficou um brinco”*. E acrescenta que: *“A gente tem uma estrutura que eu acho que nenhuma outra escola do campo no Brasil tem. Porque nós temos muitos computadores, biblioteca enorme, cozinha experimental, toda uma estrutura assim que nem escola da cidade tem, e utiliza dessa estrutura, que é o mais importante”*. **(Entrevista concedida pelo professor B2 no dia 07/12/2012)**

Embora a professora B2 não tenha dado maiores detalhes sobre qual tipo de formação recebia na gestão municipal anterior, fica patente sua insatisfação com a gestão municipal em vigor à época da pesquisa. Segundo essa professora, não se fala nem se discute sobre educação do campo no município. Esses aspectos favoreceram uma direção importante no diálogo: na opinião dos professores entrevistados, há um currículo ou proposta pedagógica para a educação do campo no município? Embora as respostas dos professores fossem bastante previsíveis, dado o contexto por eles descrito, é importante que se transcreva algumas de suas falas, de forma a podermos não apenas entender como eles situam a questão curricular no município, mas como entendem essa mesma questão.

Assim, o professor B1 é bastante sintético em sua resposta: *“Específico para o campo, não”*. Essa resposta resumida não foi dita de forma lacônica e sim com um tom de indignação por parte do professor. Entendo que esse comentário, embora pareça apresentar elementos subjetivos, é importante de ser feito, pois o entrevistado, no contexto geral da entrevista, mostrou-se bastante motivado ao diálogo e em denunciar a falta de compromisso do governo municipal com uma escola do campo que não estivesse a serviço do capital. Já a professora B2 apresentou, mais uma vez, uma comparação entre a gestão municipal anterior e a atual, enfatizando que:

O que tem é o material do SESI, que é o currículo da indústria. A vontade nossa era construir um material. Antes até as coordenações das escolas do campo daqui do município, elas estavam se reunindo, elas estavam tentando conseguir... adequar esses horários de professores, para conseguir junto à secretaria de educação, para que fizesse um horário especial; então eles estavam envolvidos nisso. De repente, pum!! Cai o material do SESI e ninguém mais discutiu, morreu, morreu. Quer dizer aquilo foi goela abaixo. A indignação continua, mas parece que as coisas ficam esquecidas para trás, os projetos. **(Entrevista concedida pelo professor B2 no dia 07/12/2012)**

Em relação ao conhecimento que os professores detêm sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, o professor B1 afirma que *“sim,*

conheço porque nós acabamos correndo atrás por conta própria, procurando conhecer melhor, se fundamentar, fundamentar nosso trabalho. Mas sem incentivo algum da secretaria” (Entrevista concedida pelo professor B1 no dia 25/11/2012) Buscar por conta própria e sem incentivo da secretaria municipal de educação é uma situação extremamente grave. Uma secretaria que não incentiva e nem oportuniza que seus professores entrem em contato com documentos oficiais, que não abre espaço para reflexões, diálogos e proposições que promovam uma educação do campo voltada ao homem do campo, é uma situação que, infelizmente, não é “privilégio” do município “B”. É uma situação que abrange muitos municípios, dentro e fora do estado de São Paulo, e merece ser denunciada.

A professora B2 reconhece sua pouca familiaridade com as Diretrizes:

Não, não. Eu posso assim até conhecer, mas ...eu não estou inteirada disso, eu sei que saiu recentemente um decreto, ou alguma coisa assim que li, mas não me lembro exatamente o que é, mas sei que ele prevê verbas, destinações especiais para a educação do campo. Mas por enquanto, eu não vi nada, é só no papel mesmo, só tive notícias e nem foi na escola, só tive notícias porque eu fuço. Porque eu fuço, pesquiso na internet e aí eu achei esse decreto. E eu até me admirei e é recente, eu acho que é desse ano [2012, ano em que foi realizada a entrevista]. **(Entrevista concedida pelo professora B2 no dia 07/12/2012)**

Tanto B1 quanto B2 destacam que imprimem uma busca pessoal por informações e por formação em questões relacionadas à educação do campo. Se, por um lado, é desejável a autonomia do educador na busca de seu aperfeiçoamento e na construção de reflexões pessoais em torno de questões educacionais cruciais; por outro, no caso específico do município “B” o que há é um descaso premeditado da gestão municipal em relação a qualquer oportunidade de contato dos professores com conteúdos, informações e documentos que possibilitem um olhar diferenciado de educação do campo.

Um detalhe importante, e que exemplifica o descompromisso da gestão municipal, é que a professora B2 supõe que as Diretrizes foram lançadas em 2012. Quando a pesquisadora informa que na verdade as Diretrizes foram lançadas em 2002 e o que ela estava se referindo era um decreto de 2010, mas que somente agora algumas escolas estão se apropriando desse documento, B2 retruca dizendo “*Mas na escola não, não é nada debatido, isso não tem lá*”, referindo-se à ausência de oportunidade de contato e debate em torno das Diretrizes.

Nesse ponto, diante das considerações críticas de ambos os entrevistados, e tendo em vista que ambos denunciavam, de maneira menos ou mais categórica, o descaso da secretaria municipal de educação com a educação do campo, considere-se que estávamos no momento

propício para investigar quais eram as concepções de educação do campo dos entrevistados. Esse foi um momento extremamente rico, pois ambos os professores ofereceram informações abalizadas e consequentes, as quais eu decidi reproduzir na íntegra, mesmo correndo o risco de me delongar muito nesse tópico. Assim, em relação ao entendimento do que é educação do campo, o professor B1 trouxe elementos que serão destacados a seguir. Primeiramente, o professor B1 introduz uma importante reflexão antes de apresentar sua definição de educação do campo:

Apesar de algumas pessoas considerarem o estado democrático de direito como um instrumento das elites eu também vejo como um instrumento de todos. O que acontece é que no jogo de xadrez, você ensina algumas pessoas a jogarem xadrez e outras pessoas você não dá acesso a esse conhecimento. Eu digo isso porque em relação às leis, aos princípios constitucionais, nós temos às vezes pouco conhecimento. **(Entrevista concedida pelo professor B1 no dia 25/11/2012)**

Essa reflexão inicial de B1 visou introduzir sua proposta de definição de educação do campo como um direito conquistado e assegurado por lei:

Eu evoco o Estado democrático de direito, porque eu vejo a educação como um direito dos povos do campo, tanto pela constituição federal, como pelas leis que se seguiram de 88 para cá. Antes mesmo da constituição, se você for pegar outras leis como a CLT, tanto o trabalhador da zona urbana como da zona rural têm os direitos, essas crianças têm direito a saúde, a educação. **(Entrevista concedida pelo professor B1 no dia 25/11/2012)**

Assim, no entendimento de B1, a garantia de uma educação do campo está contida na legislação, tanto explícita quanto implicitamente, e leva B1 refletir sobre direito é esse, como ele se traduz ou deveria ser traduzido na prática:

Dado isso, esse direito é um instrumento para que? Não é só ter a escola do campo e dizer que o direito da criança está garantido. Você tem a escola-prédio físico, você tem a escola-curriculo para rede toda, você tem a escola-sistema único. Pera lá, o direito vai mais além. A lei não é só uma lei, é todo um ordenamento jurídico. Eu vejo a lei assim na sua acepção mais ampla. Então você tem direito a escola, a educação do campo, mas que essa educação do campo tenha qualidade social. **(Entrevista concedida pelo professor B1 no dia 25/11/2012)**

A qualidade social a que B1 se reporta é garantia aos alunos do campo, de acesso à escola no lugar onde vivem e moram, uma educação que oportunize conhecimentos universais. É também a ação voltada para a diversidade dos “povos do campo”, o no entendimento de que a educação do campo é plural tendo em vista que não se pode lidar com

alunos do campo como se eles fossem únicos em suas manifestações, realidades, vivências e interesses:

Aí tem uma complexidade para educação do campo. Por muito tempo educação do campo era coisa de sem terra. Educação do campo é coisa de acampado ou assentado. Mas quando a lei nos traz que são muitos os povos do campo, então nós temos uma diversidade dentro da diversidade. E como você garante essa qualidade social se você não olhar para que grupo essa escola é e está sendo. Então, no nosso caso aqui do distrito de XX [no município “B”] nós trabalhamos com crianças que são filhos de assalariados do campo, filhos do empregado do agronegócio. **(Entrevista concedida pelo professor B1 no dia 25/11/2012)**

Nota-se, a partir desses depoimentos, que sua opinião diverge do que comumente se encontra nos demais discursos, que é associar educação do campo ao movimento social, especificamente ao MST.

A clareza com que B1 situa a diversidade dos povos do campo, e também situa a população de alunos atendidos pela escola onde atua, é algo admirável. B1 consegue, em poucas palavras, demonstrar a complexidade que envolve a educação do campo ao utilizar a expressão “diversidade dentro da diversidade”. Esse é um aspecto crucial e que deve estar presente em qualquer que seja a proposta pedagógica e política para a educação do campo.

Indo além em suas reflexões, B1 chama a atenção para uma tarefa urgente e que deve ser cumprida por todos nós que laboramos na educação do campo: qual nosso posicionamento político? Qual nosso posicionamento pedagógico:

Qual é o nosso posicionamento político pedagógico? Político enquanto você projetar uma sociedade melhor, projetar uma qualidade de vida para filhos do agronegócio. E dentro de uma visão mais ampla da luta dos povos pela terra, da luta dos povos pela dignidade humana. Então assim, quando eu penso em educação do campo, partir do particular para o geral, apesar da gente poder fazer o inverso, partir do geral para o particular, mas os dois [lados] não podem ser esquecidos, senão você não consegue compreender a questão multifacetada da educação do campo. E todos têm direito a uma educação de qualidade, seja no assentamento, seja no acampamento, seja no distrito rural. **(Entrevista concedida pelo professor B1 no dia 25/11/2012)**

Notemos que, para B1, a educação do campo só é legítima se encararmos a diversidade dos “povos do campo,” reconhecermos que essa educação se dá em diferentes espaços (assentamentos, acampamentos, distritos rurais...), e levarmos em consideração que a prática pedagógica deve partir tanto do particular para o geral, quanto do geral para o particular. O trabalho pedagógico propriamente dito, segundo B1, só pode ocorrer de maneira consequente se o educador tiver muito claro qual seu projeto de sociedade:

Agora como trabalhar isso se você não tiver enquanto pessoa uma visão da sociedade que você quer? Quais são os seus valores para a construção dessa sociedade que você quer? Porque se você é um professor que está no acampamento, mas está interessado apenas no seu conforto material com seu salário, se sua visão é essa, como você de repente vai ensinar a ver? Se você é um professor que está na escola do campo, no perímetro urbano atendendo a filhos de empregados do agronegócio, dependendo do seu salário ou não, você consegue ver quais são os direitos dessa criança em relação a saúde, moradia, bem estar educação acesso a informações? E você consegue trabalhar isso a partir daquela realidade? eu acredito que esteja assim considerando a educação do campo. **(Entrevista concedida pelo professor B1 no dia 25/11/2012)**

A consciência política do professor B1 é bastante acentuada e seus elementos de reflexão nos ajudam a divisar uma educação do campo verdadeiramente comprometida com a classe trabalhadora. Já a professora B2 aborda de forma apenas tangencial a questão de definição de educação do campo:

Eu acho que a educação do campo deveria preparar eles [os alunos] tanto para sair, para fazer por exemplo uma faculdade, tanto para ficar na condição de cooperado, de ter trator, de vender junto a produção, de comprar junto os gêneros necessários para a sobrevivência, é muito mais barato. A escola tinha que promover isso. **(Entrevista concedida pelo professora B2 no dia 07/12/2012)**

Sua concepção restringe-se aos trabalhadores que atuam na terra a e não diversidade desses trabalhadores do campo. Além disso, a professora se preocupa mais detidamente com a questão da fixação do homem do campo no campo: *“Eu acredito que a educação do campo, primeiro lugar para educação ser significativa precisa trabalhar com o que está ali. E trabalhar ali, com o que tem ali não significa ficar restrita ali. Ali é o começo onde vai motivar vai sensibilizar e daí ela vai abrir para o mundo”*. **(Entrevista concedida pela professora B2 no dia 07/12/2012).**

Sua defesa, portanto, é de que a educação do campo não deve trabalhar com a perspectiva de fixação no campo tão somente. A educação deve preparar os indivíduos para seguirem adiante, inclusive deixando seu local de origem para buscarem uma formação diferenciada. Essa perspectiva entra em confronto com a proposta de fixação do homem no campo, expressa pelo ruralismo pedagógico, tal como visto no capítulo 2 (CALAZANS, 1993).

Apesar da abordagem centrada na fixação ou não-fixação do homem do campo, e de não ter apresentado uma definição de educação do campo tão elaborada quanto a do professor B1, a professora B2 nos oferece uma reflexão altamente relevante ao abordar a relação das

novas gerações, filhos dos trabalhadores do campo, com a terra, com o trabalho dos pais e com as novas possibilidades que se abrem à sua frente:

[Referindo-se à realidade do assentamento onde a escola está situada] os filhos não querem a terra, eles não sabem quanto vale, em cima de que terra eles estão. Eles têm vergonha da terra, eles têm vergonha de trabalhar na terra. Mas por outro lado, a imagem do agricultor no Brasil é a imagem estereotipada, do jeca do mal vestido e na verdade hoje no campo não é mais isso, eles estão lá com notebook, eles dizem professora o que isso, é mp4 o meu é MP 15. Quer dizer, eles estão com muito mais tecnologia que a gente, eles não têm do que se envergonhar, eles estão a meia hora da cidade, mas você percebe que eles compram um tênis totalmente branco para chegar na cidade e não ter nenhum vestígio de terra, negar essa identidade. Então eu acho que deve ser uma educação que dê conta de firmar essa identidade, de fazer com eles sintam orgulho. Ao mesmo tempo ela tem que ser preparatória, eu acredito para o campo dar certo, para a agricultura familiar dar certo tem que ter união ”. **(Entrevista concedida pelo professora B2 no dia 07/12/2012)**

Como se vê, a professora B2 segue uma lógica argumentativa bastante diferente da lógica apresentada por B1. Ambos tocam em aspectos fundamentais, mas tratam a educação do campo a partir de óticas e dimensões diversificadas, embora não excludentes. A questão levantada por B2, referente aos conflitos de geração no assentamento e à necessidade de construção de uma identidade que garanta o pertencimento à classe trabalhadora, é, sem dúvida, uma dimensão fundamental e que deve ser contemplada em propostas curriculares de educação do campo.

Por outro lado, o posicionamento apresentado por B2, levou ao seguinte questionamento: “Você acredita que a escola daria conta de promover todo esse desenvolvimento, por que no caso entraria também a promoção do desenvolvimento econômico. Isso é também papel da escola em sua opinião?”. A essa pergunta B2 responde que

A educação se ela é do campo, para o campo, para que eles persistam no campo enquanto política, ela tem que dar a eles todos os conhecimentos que o agronegócio tem, porque se não [der], não tem como eles fazerem frente ao agronegócio. Não tem como eles fazerem frente ao agronegócio com enxada na mão, cada um por si. **(Entrevista concedida pela professora B2 no dia 07/12/2012)**

Nota-se que a postura da professora reflete um debate relevante no meio acadêmico, que se configura na ênfase do acesso e domínio de conteúdos e conhecimentos universalizados, acesso a tecnologias e informações técnicas, a fim de que os alunos se vejam

instrumentalizados e capazes de fazer frente ao agronegócio e, portanto, lutarem por transformações sociais.

E a professora acrescenta: “Eles tem que pegar toda essa extensão de terra e pensar em conjunto para que eles possam prosperar, porque cada um no seu lote eu não vejo saída não. E a educação na minha maneira de ver teria que dar conta disso sim” **(Entrevista concedida pela professora B2 em 07/12/2012).**

No nosso entendimento a professora atribui um poder de redenção à educação, um poder de resolver todos os problemas do homem do campo. Ela atribui um papel à escola para além do que ela realmente consegue, para além da transmissão do conhecimento. Ela tem uma visão acertada de que se deve partir e trabalhar a realidade do aluno, mas não se limitar a ela. O problema é que ela também acredita que a educação deva resolver os problemas econômicos, de organização, do homem do campo. Será isso possível? Isso talvez seja a influência que ela parece ter do MST. Conforme vimos, tal movimento deixa entrever que concebe a educação do campo como redentora de todos os males do campo, tal como visto no capítulo 2.

As questões e respostas até aqui apresentadas suscitaram uma nova pergunta: “*em sua opinião, deve haver uma educação específica para o campo?*”. Ambos os professores, respondem que sim, porém seus comentários e justificativas seguem caminhos diferentes. B1 argumenta que:

O específico que eu vejo é o olhar a partir do que é vivenciado e a partir do local que propicia essa vivência. Então, o que diferencia a educação do campo é você considerar o aluno como cidadão de direito e falar assim, na chácara que teu pai trabalha como caseiro tem relações trabalhistas, essas relações trabalhistas estão sendo respeitadas? Tem carteira assinada, tem horários estabelecidos, tem um salário mínimo tem o que? **(Entrevista concedida pelo professor B1 em 25/11/2012)**

Como se vê, para B1 um aspecto fundamental nessa especificidade encontra-se na problematização do cotidiano de vida do aluno. Contemplar esse cotidiano, estabelecendo oportunidades de reflexão crítica com o aluno a fim de que este consiga superar uma visão restrita da realidade, sem dúvida, deve ser uma tarefa de qualquer educador comprometido com mudanças sociais. B1 acrescenta: “*eu acho que a educação se diferencia aí, vamos ter um olhar mais amplo, não só um olhar das relações de trabalho, mas um olhar das construções humanas*” **(Entrevista concedida pelo professor B1 em 23/11/2012)** Nesse

ponto, B1 destaca que o trabalho de conscientização envolve olhar para as diversas relações do humano, ou seja, tanto as trabalhistas quanto as da vida individual e coletiva.

Na continuidade de sua resposta, B1 destaca o papel do conhecimento crítico, o qual não se resume ao conhecimento escolar. Trata-se de conhecimento de conhecimento de vida, de maneira crítica e articulada, que servirá como instrumento de luta e de busca por melhores condições sociais:

O que eu vejo na educação do campo é cidadania com conhecimento. Então, você ser cidadão do campo não só com conhecimento escolar, mas conhecimento de você, da sua família, do seu lugar. Agora para que vai ser usado esse conhecimento, se vai ser para reivindicar, se vai ser para melhorar, é o que a gente espera, mas depende de outras ações. Mas esse conhecimento é a base, se você não tiver consciência, se você não ver [SIC] problema em lugar nenhum aí, se você não problematizar daí não vai estar tudo bem. É a partir da problematização que depois você vai tentar organizar aquilo no sistema, vai tentar sistematizar **(Entrevista concedida pelo professor B1 em 25/11/2012)**

E acrescenta:

Quando se fala em o que é diferente na educação do campo, além do direito específico dentro do direito mais amplo é que o olhar que parte do campo, que muitas vezes se acha integrada à terra, ao lugar que ela está, deve ser um olhar humano mas deve ser um olhar político, um olhar de valores, de respeitar as pessoas que ali estão, de respeitar a natureza, de respeitar o animal **(Entrevista concedida pelo professor B1 em 25/11/2012)**

O posicionamento de B1 acerca da especificidade da educação do campo engloba, portanto, o humano e o político, o conteúdo e a leitura crítica, a instrumentalização técnica e o aporte ideológico. Em resumo, a educação do campo, para B1, deve contemplar diferentes dimensões da vida e nunca se restringir ao conteúdo básico que, segundo B1, “*não tem uma função social*” se não for usado como instrumento que ajuda na ação crítica dos sujeitos no mundo.

A professora B2 centraliza, mais uma vez, sua resposta na realidade vivenciada na escola do assentamento e na questão relacionada à fixação ou não-fixação do homem no campo:

Se for ficar no campo eles têm que aprender a administrar, eles têm que aprender a vender porque são habilidades que são necessárias para uma vida no campo. Porque se eles ficaram lá e aqui na cidade ninguém está preocupado com a venda desses produtos, nem com produção. Agora é um pouco de técnica agrícola para saber em que tempo, para saber que espaçamento, quanto se almeja ganhar, isso não é necessário na educação da cidade **(Entrevista concedida pela professora B2 em 07/12/2012)**

Como se vê, a ênfase inicial dada por B2 é na especificidade técnica do conhecimento, o qual é visto como tendo uma utilidade restrita ao campo. Apesar de, no complemento da resposta, B2 tentar vislumbrar um conhecimento que seja usado em qualquer espaço, que sirva para a vida do sujeito, a ênfase dada continua sendo na instrumentalização técnica a ser utilizada no trabalho do campo:

São conhecimentos necessários ali, relacionados à vida dele, mas são conhecimentos necessários aqui fora também. Então eu acredito que deveria ser feito assim, direcionar pra diversas áreas, um pouco de técnica agrícola um pouco de animais, conhecimentos até para ajudar mesmo os pais
(Entrevista concedida pelo professora B2 em 07/12/2012)

Em seguida, B2 tece algumas reflexões em torno de situações específicas que vivencia no assentamento, como a contaminação do lençol freático em função do uso de agrotóxicos e a presença de plantas transgênicas na região. E enfatiza que a educação do campo precisa lidar com essas especificidades, precisa ensinar que não há neutralidade no conhecimento e na ação dos indivíduos. Porém, mais uma vez estabelece uma forte dicotomia entre conteúdos específicos para o campo em contraposição aos conhecimentos a serem ensinados na cidade: *“Então, esses conhecimentos são específicos do campo, porque não vão ensinar aqui na cidade que eles não podem jogar veneno na planta, eles não mexem com planta, lá no campo sim”* **(Entrevista concedida pela professora B2 em 07/12/2012)**. Embora seja inegável que determinados conhecimentos devem ser contextualizados, a visão utilitarista de conhecimento acaba predominando no discurso de B2, o que pode gerar uma ampliação do fosso erigido entre campo e cidade.

Na continuidade do diálogo com os professores, foi perguntado se há envolvimento da comunidade na escola do campo. Ambos os professores destacam que há participação, mas essa participação na escola em que B1 atua é uma *“participação passiva, não ativa, propositiva”*. E no caso da escola em assentamento, a participação é mais ativa, tendo em vista que o MST está presente e, de acordo com B2, *“eles são uma parcela da comunidade que esta ativa dentro da escola. Eles utilizam o espaço, a escola também utiliza deles quando precisa, a direção da escola, tem uma troca”*. **(Entrevista concedida pela professora B2 em 07/12/2012)**

E quando questionados acerca do que divisam como desafios e perspectivas futuras para a educação do campo no município, o professor B1 lista alguns desafios (e saídas) relevantes que, segundo ele, podem garantir a qualidade na educação do campo (qualidade, ainda segundo B1, entendida como qualidade social que garante qualidade de vida):

- Ter um corpo técnico, dentro da secretaria municipal de educação, que entenda a educação do campo como direito e que a contemple em sua diversidade;
- Ter agentes políticos, prefeitos, secretários, que entendam esses direitos dos povos do campo enquanto cidadãos;
- Ter uma educação que garanta, desde a educação infantil, a conscientização dos sujeitos;
- Vontade política a fim de fazer valer os direitos, garantindo os financiamentos que já estão previsto na lei orçamentária em nível federal, estadual e municipal;
- Ampliação do diálogo entre academia e gestão municipal da educação;
- Repensar a grade e a proposta curricular de forma a garantir mudanças efetivas.

Enquanto o professor B1 é mais propositivo, a professora B2 levanta algumas críticas e reflexões, destacando que: “Estando com o governo que nós estamos hoje, municipais e estaduais, eu não vejo perspectiva nenhuma de educação do campo, no estado de São Paulo, mas isso não deixa de acontecer no resto do Brasil”. E mais uma vez refere-se à gestão do PT em contraposição à gestão municipal atual: *“O que nós colhemos de bom hoje não é fruto desse governo, apesar dele ir posar com aluno para o MEC, fazer propaganda”*. **(Entrevista concedida pela professora B2 em 07/12/2012)**

É importante destacar, a essa altura, que o objetivo principal não é, de maneira alguma, centrar uma análise individual acerca das posturas e posicionamentos políticos dos professores entrevistados. Tal análise desvirtuaria os propósitos da tese e descaracterizaria a análise do panorama da efetivação de políticas públicas para a educação do campo nos municípios estudados e, por conseguinte, no estado de São Paulo. Embora não tenhamos nos furtado a algumas incursões em torno dos posicionamentos dos professores, e até mesmo emitido algumas opiniões particulares a esse respeito, o que gostaríamos de ressaltar é que as entrevistas concedidas ofereceram elementos relevantes ao entendimento crítico de como secretarias municipais de educação têm tratado a educação do campo, em particular em um estado com a expressividade econômica, social e política como é o caso de São Paulo. Para tanto, as vozes dos sujeitos que lidam diretamente com a educação do campo têm oferecido, até aqui, uma série de informações e de reflexões fundamentais à nossa análise. Esses elementos serão retomados posteriormente. A seguir, na continuidade da descrição das entrevistas por município, ampliaremos ainda mais o panorama que vai se esboçando acerca das políticas públicas de educação do campo.

3.3.1.4 Município “C”

O município “C” fica localizado na mesorregião de Assis e na microrregião de Ourinhos. O único contato que consegui efetivar foi com o coordenador municipal de educação do campo.

As informações dadas pelo coordenador foram bastante curtas e não houve possibilidade de maiores aprofundamentos. Apesar dessas características, os elementos oferecidos na entrevista possibilitam divisar um panorama bastante interessante de como tem se processado a efetivação da educação do campo no município “C”.

O coordenador foi categórico ao afirmar que o município possui uma política educacional específica para o campo, e citou a Escola Ativa como sinônimo e exemplo dessa política. E também citou que a Escola Ativa foi a única experiência de formação específica em educação do campo que o município recebeu até o momento.

Em relação à realização e participação em seminários ou fóruns municipais sobre educação do campo, o coordenador informou que, até o presente, não foi desenvolvida nenhuma atividade com essas características e propósitos e também não existe, no município “C”, um currículo ou proposta pedagógica específica para educação do campo.

Quando inquirido se deve haver uma educação específica para o campo, o coordenador respondeu que *“sim, pois temos notado um avanço na questão de maiores informações recebidas após implantação da escola ativa no município”*. A ênfase no Programa Escola Ativa (PEA) é compreensível, pois na história do município “C”, bem como na história da maioria dos municípios do estado, o PEA tem sido o único programa que efetivamente trouxe algum diferencial à educação do campo. Embora tenha sido extinto, alguns municípios continuam utilizando sua metodologia e, mais que isso, referem-se ao PEA como sinônimo de educação do campo. Com todas as críticas que temos ao PEA, é preciso admitir que o maior benefício trazido por esse programa foi a visibilidade dada à educação do campo nesses municípios. Algumas mudanças, por exemplo, em relação ao olhar dos gestores (embora não tenha sido ainda como desejado), a infraestrutura das escolas, o fornecimento de material didático (mesmo que controvertido) e, pela primeira vez, conforme afirmam muitos professores, pensou-se na formação do professor do meio rural.

Em relação às políticas do MEC para a educação do campo, foi perguntado o que tais políticas trouxeram de mudança ao município, e o coordenador destacou que essas mudanças foram *“maior envolvimento da comunidade e melhoria no aspecto físico da escola”*. A

segunda parte da resposta do coordenador (melhoria no aspecto físico da escola) é parte integrante dos comentários feitos no parágrafo anterior. Porém, a primeira parte da resposta (maior envolvimento da comunidade) é bastante instigante, pois ao ser perguntado se há participação e envolvimento da comunidade nas escolas de campo, o coordenador foi taxativo em afirmar que “não”, sem acrescentar comentários adicionais. No entanto, mais adiante, por perceber que havia uma aparente contradição em suas afirmações, tornamos a perguntar se havia envolvimento da comunidade e o coordenador respondeu que “*sim, através de projetos*”. Provavelmente a indicação de que a comunidade participa e o não esclarecimento ou especificação dos projetos por meio dos quais há essa participação, tenha como raiz a expectativa de que essa suposta participação é algo altamente desejado e esperado no trabalho educacional. Daí assumir esse discurso. Não há dúvida de que a participação é uma categoria bastante enfatizada na proposta do PEA, a qual incentiva o engajamento da comunidade e dos pais na escola; no entanto, o que se questiona é a qualidade dessa participação e os níveis dessa participação. Nesse sentido, o que temos presenciado é uma participação passiva e não-protagonista tanto da comunidade quanto dos pais, os quais são chamados a participarem apenas colaborando com recursos e nunca tendo uma voz de decisão na vida e dinâmica escolar.

A rigor, conforme temos visto nas entrevistas até aqui apresentadas, e conforme ainda constataremos nas entrevistas vindouras, a participação ocorre muito frequentemente apenas quando há um convite ou convocação formal da escola aos pais e, ainda assim, tal participação se dá em um nível acentuado de passividade. Geralmente a convocação é apenas para legitimar algumas decisões políticas que já foram tomadas em outras esferas. Em outras palavras, a participação pode estar sendo utilizada como discurso político e não como parte de um processo mais amplo de efetivação de práticas democráticas dentro da escola.

E como perspectivas e desafios futuros para a educação do campo no município, o coordenador ressalta: “melhora na questão do ensino aprendizagem, professores com treinamento específico para a educação do campo e o desafio principal é a melhoria da qualidade do ensino”.

O coordenador também destacou que a “rotação de professores” é visto como o maior desafio a ser enfrentado em relação à implantação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo no município. Essa afirmação deixa entrever que o coordenador, apesar de ter tido algum contato com as Diretrizes durante a formação dada pelo PEA, provavelmente não tem muita clareza acerca do que sejam essas Diretrizes, uma vez que

ele destaca a rotatividade dos professores como se a implementação das Diretrizes fosse papel exclusivo dos professores.

Quando perguntado se o poder público estadual possui projetos e ações voltados especificamente à educação do campo no município “C”, sua resposta é negativa. Por outro lado, o coordenador ressalta que a participação dos movimentos sociais na construção das políticas públicas de educação do campo *“foi um grande avanço, pois as escolas do campo passaram a ser reconhecidas”*. Cabe ressaltar que, no município “C”, não há uma presença marcante dos movimentos sociais do campo. O que os professores e o coordenador sabem do envolvimento dos movimentos sociais na educação do campo veio através da formação oferecida pelo PEA. Nessa formação foi oferecido aos participantes todo o histórico de lutas pela educação do campo. No entanto, a maioria das pessoas como eles, ao se reportarem aos movimentos sociais de luta da educação do campo, só se referem ao MST, que realmente é o movimento mais expressivo e que tomou frente dessa luta e, portanto, é o que mais aparece.

Quanto à ausência do poder público estadual, destacada no início do parágrafo anterior, esta se constitui em uma situação que denuncia o descaso do governo do estado em relação à educação do campo, e concorrem para isso as disputas político-partidárias e a falta de diálogo entre esferas estadual e federal, conforme tratado no capítulo 2 e no início do presente capítulo.

3.3.1.5 Município “D”

O município “D” pertence à mesorregião de Campinas e microrregião de De Amparo. Assim como no município “C”, o único contato efetivado foi com o coordenador municipal de educação do campo. Conforme veremos, as falas desse coordenador são muito semelhantes, em vários aspectos, às falas do coordenador do município “C”.

Quando perguntado se o município “D” possui alguma política específica de educação do campo, o coordenador responde que “sim, a Escola Ativa”. Da mesma forma, em relação à presença de formação específica aos professores que atuam na educação do campo, ele novamente se refere à formação oferecida pelo PEA, informando que houve uma *“formação continuada dentro do Programa Escola Ativa”*.

Em relação ao desenvolvimento de seminários ou fóruns para tratar da educação do campo no município e a existência de currículo ou proposta pedagógica específica para a educação do campo no município, o coordenador declarou não haver e também apontou que não há envolvimento da comunidade nas escolas do campo. Assim como no município “C”, a

situação do município “D” configura-se como uma quase total falta de mobilização em relação à educação do campo, ficando as poucas ações na dependência da formação oferecida pelo PEA. Segundo o coordenador, a partir da implantação das políticas do MEC começou a mudar a percepção dos professores em relação à educação do campo. Pode-se afirmar que o PEA trouxe algum avanço já que esta parece ter sido a única ação efetivada até o momento.

Por outro lado, o coordenador informa que, mesmo sendo possível divisar uma mudança inicial no olhar dos professores, ainda falta sensibilidade, tanto dos profissionais quanto da comunidade, em relação à implantação das Diretrizes Operacionais.

O coordenador indica que não há parceria com o poder público estadual, e expressa descontentamento em relação à participação dos movimentos sociais na construção de políticas de educação do campo ao afirmar que, da parte desses movimentos, há “*muita discussão e pouca ação*”. Desse modo, o ponto de vista do coordenador reflete um isolamento tanto em relação ao poder público estadual quanto em relação à atuação mais presente dos movimentos sociais do campo.

Uma ênfase dada na entrevista relaciona-se à multisseriação. O coordenador, ao ser indagado se deve haver uma educação específica do campo, responde “*com plena certeza e convicção devido a multisseriação*”. Essa ênfase volta a aparecer quando indagado acerca das perspectivas e desafios futuros na educação do campo no município: “*uma educação realmente voltada para as séries multisseriadas, pois nem mesmo o ‘Escola Ativa’ que veio com esse intuito não ajudou, visto que o material é seriado*”. Nota-se que, embora o PEA tenha sido extinto em 2012, alguns municípios ainda mantêm o programa por meio da metodologia de classes multisseriadas. As críticas a essa metodologia são diversas e apontam para a precarização da estrutura física das escolas, professores leigos e sem formação continuada, livros didáticos com erros conceituais e defeitos de fabricação, proposta política alienante e vinculada à prática neoliberal (FONEC, 2011). Apesar da instituição do PRONACAMPO, em substituição ao PEA, ainda não se tem uma proposta oficial que atenda às demandas de municípios pequenas, como D, e a educação do campo, sem perspectivas, sobrevive a partir das diretrizes parcas e condições precárias oferecidas pelo PEA. Por outro lado, essa situação denuncia a falta de articulação política do próprio município, particularmente da secretaria municipal de educação ao não protagonizar diálogos com lideranças dos movimentos do campo, com a comunidade em geral. Essas observações não têm a intenção de julgar ou, muito menos, de precipitadamente avaliar a situação do município D, uma vez que as informações obtidas são resumidas. Mas, a precariedade da educação oferecida pelo município, e o abandono geral a que está submetida, é algo digno de

denúncia, tendo em vista que essa situação reflete as condições gerais de parte significativa dos municípios.

3.3.1.6 Município “E”

O município “E” situa-se na mesorregião de Campinas e na microrregião de São João da Boa Vista. O município possuía, à época da pesquisa, seis escolas do campo. Nele foram entrevistados a secretária municipal de educação, o coordenador municipal de educação do campo, e três professores que atuam em educação do campo.

A secretária municipal de educação de E é filiada ao PMDB e diz não ter qualquer envolvimento com os movimentos sociais do campo. Ao longo da entrevista, pareceu não ter conhecimento sobre a legislação de Educação do Campo nem afinidade com a causa. Em sua gestão, já tentou fechar escolas do campo no seu município.

A entrevista foi iniciada perguntando-se à secretária se ela considera que o município possui uma política específica de educação do campo, responde que:

Acho que em termos de política pública, a primeira coisa é essa questão de manter as escolas no local, não tirar os alunos da escola do campo e trazer para a cidade, como em muitas cidades. Acho que esse é o primeiro ponto, a permanência do homem no campo. E agregado a isso, a essa permanência, oferecer uma escola de melhor qualidade, um apoio, estando integrado com o governo federal, com a política que ele tem implantado. Isso tudo, na minha opinião, é política pública. São os investimentos e isso tudo que vem agregado ao que é maior, que é a manutenção [da escola no campo]. Porque quando a gente mantém uma sala com oito, dez alunos, a gente está fazendo uma política pública. **(entrevista concedida no dia 06/02/2012)**

Embora a expressão “política pública” seja passível de interpretações diversificadas, e, portanto, o argumento levantado pela secretária municipal de educação seja válido ao se referir a ações gerais e investimentos para que haja a permanência na escola, notam-se algumas posições pessoais que são bastante controversas. A secretária identifica que uma das metas da educação do campo é criar condições para que o homem do campo permaneça no campo e “*não tirar os alunos da escola do campo e trazer para a cidade*”. A secretária também confunde, em seu discurso, a permanência da escola no campo com a fixação do homem no campo como uma das metas da escola do campo, tal qual no ruralismo pedagógico já tratado no capítulo 2. Além disso, não há nenhuma crítica quando se refere à política implementada pelo governo federal, ao afirmar que um dos objetivos é “*oferecer uma escola*

de melhor qualidade, um apoio, estando integrado com o governo federal, com a política que ele tem implantado”. Por outro lado, o último trecho da fala da entrevistada é contraditório com sua prática, pois a secretária fechou uma escola que tinha poucos alunos, alegando que o custo era alto para manter e queria fechar outras, deixando claro que a sua posição é a nucleação. Essa escola foi reaberta em função de pressões da comunidade.

Em relação à realização de seminários ou fóruns sobre educação do campo no município, a secretária responde:

Fórum, especificamente não. O que nós temos feito é nas próprias escolas, discussões com as pessoas ali envolvidas no processo, os pais, a comunidade em geral. E também, acho que não é uma coisa de muita amplitude, talvez seja agora neste ano, é que a gente tem apresentado o trabalho dos professores das escolas do campo para os outros professores da rede. É uma maneira das pessoas da zona urbana começarem a reconhecer este espaço que, de acordo com o IBGE, é dividido entre zona urbana e zona rural, né? É no sentido de eles começarem a olhar ao redor, no entorno da cidade. **(entrevista concedida no dia 06/02/2012)**

A resposta da secretária enfatiza a necessidade de discutir a demarcação arbitrária de zona urbana e zona rural e a necessidade de divulgação, entre os professores da rede, dos trabalhos desenvolvidos pelos professores das escolas do campo. E acrescenta:

Este ano, acabei de fechar com a XX [coordenadora municipal de educação do campo do município E], nós vamos pedir para a Casa de Cultura apresentar um espetáculo para as crianças das famílias do campo. Pensamos em amarrar, em fazer uma coisa maior. Têm atividades circenses ali, artes cênicas. E pra eles isso é muito bom. Ah, e os jornais têm publicado muita coisa. Não temos feito seminários específicos, mas os jornais têm apresentado, toda vez que a gente tem alguma coisa pra falar da escola do campo, apresenta-se no jornal. Com isso, o pessoal está começando a reconhecer. E a mobilização, né? Então, talvez este ano tenha mais [discussões], porque nós estamos cadastrados na Mobilização Social pela Educação. Acho que vai aparecer alguma coisa. **(entrevista concedida no dia 06/02/2012)**

Apesar de, na primeira parte de sua pergunta, a secretária ter destacado questões políticas importantes (demarcação zona rural/zona urbana, divulgação dos trabalhos dos professores do campo para os demais professores), nota-se no trecho acima que as ações se resumem a atividades esvaziadas de qualquer caráter político e crítico e estão centradas na preocupação de divulgação pela imprensa.

Foi perguntado à secretária quais os desafios enfrentados para a efetiva implantação das Diretrizes Operacionais no município, e esta informou que está acontecendo a

implantação das diretrizes no município, mas no desenvolvimento da sua fala, ela se reportou somente ao Programa Escola Ativa:

Vem acontecendo um processo de implantação dessas diretrizes. Tivemos algumas mudanças nesse meio do caminho... Veio agora um comunicado de que está mudando o material do Programa Escola Ativa. A primeira coisa é adequar ao que vem do governo federal. Do que vem, o que a gente pode fazer pro município? Agora, com ingresso dos professores, tenho a impressão de que teremos um grupo... Bom, já é em maior parte efetivo na escola do campo. Então, agora tem que fazer a formação, se por ventura, novos chegarem. Então, esses novos já vão pegar o que tem de diretriz atual e os que já estavam, a gente vai tentar trabalhar um pouquinho mais. **(entrevista concedida no dia 06/02/2012)**

A secretária enfatiza que um dos desafios na implantação das Diretrizes diz respeito à participação dos professores, mas ela enfatiza que essa participação é frustrada pelas condições concretas de trabalho desses mesmos professores e não pela falta de empenho destes. Assim, em sua fala, ela destaca que um problema crucial é o horário que poderia ser destinado a uma formação:

Principalmente o horário dos professores, porque uma grande maioria dobra período. Então, se a pessoa trabalha manhã e tarde, te resta fazer uma formação à noite ou no final da tarde. Mas se a pessoa trabalha em outra rede, ela também tem a hora de trabalho coletivo em outra rede e lhe sobra pouco tempo. Então, eu acho que [o desafio] é tentar conseguir isso. Porque quanto a estudar, até acho que o pessoal está envolvido. O problema é o horário. **(entrevista concedida no dia 06/02/2012)**

Embora a questão do horário dos professores seja um problema concreto e presente, a secretária destaca que há um primeiro desafio na implantação das Diretrizes: *“Então, a primeira coisa é o estudo. Estudar, entender o que estão querendo dizer e adequar para a realidade. É o primeiro desafio que todo mundo tem com qualquer coisa que seja nova”* **(entrevista concedida no dia 06/02/2012)**. E relaciona o problema do tempo com a necessidade de estudo dos professores:

Eu penso que um desafio é a questão dos tempos dos professores. Fazer algo extra... Muito extra à sala de aula, a gente tem dificuldades quanto ao horário. Porque a gente tem a hora de trabalho coletivo. O que envolve o pessoal estar estudando um pouquinho além das suas horas. **(entrevista concedida no dia 06/02/2012)**

No entanto, ela aponta que *“vejo o grupo da escola do campo como um grupo unido, elas [as professoras] têm essa questão do querer levar adiante”* **(entrevista concedida no dia 06/02/2012)**. A questão, portanto, não está centrada na baixa participação ou envolvimento dos professores e sim na tentativa de superar uma situação extremamente sacrificante para estes professores que é o horário totalmente voltado ao trabalho e a exigência de que estes estudem para além do tempo de trabalho e da hora semanal de planejamento.

Esse contexto relatado pela secretária nos levou a questionar se existia, no município, alguma política específica de formação de professores que atuam em escolas do campo. Ao que a secretária respondeu: *“Teve aquele primeiro momento de formação [refere-se ao PEA] e este ano [2012] nós vamos retomar. Teve aquele documento [provavelmente esteja se referindo ao PRONACAMPO, mas não ficou claro] dizendo que tem alguma coisa aí que está sendo mexida. Então, os ingressantes precisam ter a formação”*. Nesse aspecto, a secretária manifesta uma preocupação com os professores que estão iniciando, no município, em escolas do campo. Para ela, *“tem que fazer a formação, se por ventura, novos chegarem. Então, esses novos já vão pegar o que tem de diretriz atual e os que já estavam, a gente vai tentar trabalhar um pouquinho mais”* **(entrevista concedida no dia 06/02/2012)**.

De qualquer modo, apesar de procurar se manifestar de maneira mais consequente, fica claro, a partir de suas respostas, que a secretária desconhece as Diretrizes Operacionais. Em sua fala, tudo parece se resumir ao PEA e à possibilidade de ampliação da formação de nossos professores a partir do PEA. Além disso, ela se mostra bastante reticenciosa quando é perguntado se existe um currículo ou proposta pedagógica específica para a educação do campo no município: *“Como eu vou te responder? As discussões são bem específicas pra realidade das escolas do campo. Penso que a equipe pedagógica tenha feito [essa proposta ou currículo]”* **(entrevista concedida no dia 06/02/2012)**.

Em seguida, foi perguntado se houve alguma mudança na educação do campo no município a partir das políticas do MEC. E a secretária respondeu que:

Eu penso que quando veio essa proposta [refere-se ao PEA], começou-se a pensar sobre. E esse pensar sobre, a reflexão é que vêm trazendo as mudanças. A área rural aqui é muito grande, é enorme aqui o que você anda de estrada rural, é tão natural... A convivência campo-cidade é muito natural e, se é natural, você não pensa muito sobre. Tem escola na zona rural? Tem. Mas não tinha esse olhar. O que é isso? Do que o homem do campo precisa? Quais as discussões? Que adequações são necessárias? **(entrevista concedida no dia 06/02/2012)**

Nota-se que a resposta dada acima, embora traga elementos interessantes sobre a relação campo-cidade no município, acaba desviando a questão relativa às mudanças ocorridas a partir das políticas do MEC. No entanto, mais adiante, a secretária contextualiza, em sua resposta, a relação campo-cidade no município, destacando o aumento do êxodo rural e, sobretudo, que:

Então, quando vêm os estudos e uma política pública do governo federal, o município começa a executar... Acho que é principalmente isso. E o diferencial está no que o município fez. É a questão do que fizeram com aquilo que foi proposto. Acho que aqui teve esse olhar sensível. E acho que só essa questão da permanência das crianças... Poucos alunos terem esta garantia no campo fez essa diferença. Eles aprenderem a reivindicar seus direitos. Porque às vezes eles são carentes de informação. E quando você começa a levar informação, a discutir, eles começam a ver que eles também têm direitos, tanto quanto os da zona urbana. **(entrevista concedida no dia 06/02/2012)**

A mudança do olhar e, portanto, da perspectiva em relação às questões envolvidas na educação do campo no município, parece ser a mudança mais significativa, segundo a secretária, mas que ainda está se consolidando. Assim podemos inferir que a mudança se deu principalmente na questão da visibilidade das escolas do campo, do homem do campo, e também parece ter alertado para a questão de pensar sobre a concepção de educação do campo, de escola do campo. A secretária considera que esse pensar tem trazido mudanças. Talvez essas mudanças sejam mais no nível da mudança de mentalidade dos sujeitos e menos na prática.

Em uma tentativa de aprofundar as informações acerca das ações do município em relação à educação do campo, foi perguntado se havia alguma parceria com o poder público estadual em projetos voltados especificamente à educação do campo no município, ao que a secretária respondeu: *“Teve aquele da biblioteca, foi uma parceria com a Secretaria Estadual da Cultura. Recebeu um acervo legal. Foram livros de literatura, muito bons. Não que fosse literatura específica para o campo, mas em função da parceria, veio para escolas do campo”* **(entrevista concedida no dia 06/02/2012)**. Quanto ao nome do projeto, a secretária disse: *“[Eu] precisava ver com a XX [coordenadora municipal de educação do campo do município]. Eu não lembro. Ela vai conseguir informar melhor. Porque eu participei da formação inicial, quando veio pra São Paulo, em 2008”* **(entrevista concedida no dia 06/02/2012)**. Em outras palavras, parece não haver nenhuma parceria com o poder público estadual.

E quanto à participação dos movimentos sociais na construção das políticas públicas para a educação do campo, a secretária demonstra ter um total desconhecimento do processo de luta dos movimentos sociais do campo, da sua luta e protagonismo no processo que trouxe à tona a necessidade de uma Educação e uma política específica para a Educação do Campo:

Ah, eu tenho pouco conhecimento... Quer dizer, o conhecimento que eu tenho é o que a maioria da população tem, aquilo que a gente vê pela televisão. Mas isso é muito simplista. Não sou a favor de invasões ou brigas, acho que tudo tem que acontecer através do diálogo. Sou a favor de que as pessoas possam reivindicar seu espaço nesse Brasil tão grande que nós temos. Agora, eu não conheço o trabalho deles no sentido da reivindicação... Eu penso que os próprios movimentos que fizeram, mesmo com violência ou sem violência, que tenham alertado, para que se possa começar a pensar um pouco mais... Aqui, nós não temos assentamentos. Talvez, se tivéssemos, pudéssemos até ter uma visão apurada. Aqui, a reforma agrária aconteceu naturalmente. Temos pequenas propriedades em alguns locais. Não tem grandes latifúndios. Não sei nem se eu poderia dar uma contribuição, não tenho muita informação. **(entrevista concedida no dia 06/02/2012)**

De certa maneira, as falas da secretária possibilitaram retomar questões fundamentais referentes às suas concepções de educação do campo, tendo em vista que tais concepções estão, em grande medida, presentes na forma com ela conduz sua gestão político-administrativa. Assim, perguntamos à secretária se, em sua opinião, deve haver uma educação específica para o campo e, caso afirmativo, quais deveriam ser suas características. A seguir, a resposta da secretária:

O que é mínimo, o conhecimento universal tem que ser trabalhado em qualquer escola. Ficar tirando muita coisa, ou colocar muita coisa técnica é esquecer-se do básico. A criança precisa aprender a ler, a escrever, a fazer um bom texto ou a interpretar um texto, isso em qualquer lugar. Tanto em [comunidade] quilombola, indígena, na escola do campo, na urbana. É o saber acumulado ao longo dos anos, o que é universal. **(entrevista concedida no dia 06/02/2012)**

A secretária, em sua resposta, procura exemplificar um pouco mais a questão da especificidade do saber do campo e para o campo:

Agora, paralelo a isso, poderia ter algumas coisas específicas que pudesse tratar com a comunidade, pois eles têm muito a agregar. A gente tem a dar e eles também. Por exemplo, a gente imagina que todo mundo que mora no campo sabe como plantar. Nem todo mundo sabe. Pode ser necessário aprender técnicas. E hoje mudou muito essa questão da legislação ambiental, sustentabilidade, a questão dos agrotóxicos... Para muitos fazendeiros, sitiantes, isso é natural. Mas agora tem que entender que existem alternativas

[de agricultura]. Então, acho que isso poderia começar a ser discutido. Mas o que é básico tem que ser dado. A escola não pode perder isso. E é uma coisa que estamos recuperando. **(entrevista concedida no dia 06/02/2012)**

Na fala registrada acima, nota-se que a secretária, além de defender um conteúdo básico que é geral para qualquer escola (embora esse básico seja limitado e limitante), destaca que há questões específicas e que deveriam ser englobadas no currículo das escolas do campo. Por outro lado, na continuidade de sua fala, deixa dúvidas sobre essa especificidade:

Por exemplo, como proteger um açude? Por que deixar a mata em torno do açude? São coisas que as pessoas aprenderam empiricamente. Muda a legislação ambiental e muitos não sabem. Mas se bem que na cidade também é necessário [esse conhecimento]. Não sei se seria específico [para o campo]. Acho que [é tema que] deveria ser tratado até na zona urbana. Outro exemplo, a prefeitura passa a máquina na estrada e o sitiante muitas vezes não sabe que ele tem que dar um jeito de escoar a água, senão forma buracos... São informações que deveriam vir de outros setores, talvez; mas, quem sabe, a gente, educando essas crianças, não pode ter esse olhar de cobrar do pai. **(entrevista concedida no dia 06/02/2012)**

Essas ênfases dadas pela secretária refletem uma discussão que está em pauta e que diz respeito à garantia de acesso ao saber historicamente acumulado pela humanidade. Apesar de sua fundamental importância, em termos metodológicos e políticos, quando se fala da especificidade da educação do campo, não fica claro qual a concepção de educação do campo por ela defendida. Na continuidade da entrevista, a secretária explicita sua posição sobre outro aspecto fundamental que é a fixação do homem no campo, e enfatiza a necessidade de se olhar para o preparo do homem do campo, oferecendo subsídios para que sua decisão de sair ou ficar no campo seja uma decisão consciente:

Não penso que [o objetivo da educação do campo] seja fixar o homem no campo. Acho que [deve ajudá-lo] para que ele possa fazer sua opção. O homem pode morar no campo, mas a educação pode possibilitar que ele faça suas opções, com maior qualidade, na hora de dizer “eu vou fazer tal curso” ou “não me interessa trabalhar no campo” ou, se ele quiser se manter ali, que seja melhor qualificado. Acho que é para que as pessoas possam optar não para mantê-las ali. Os jovens hoje têm outras perspectivas, existe um leque de possibilidades. Não é fácil trabalhar no campo, de sol a sol. Por isso existe o êxodo. Não tem muitas pessoas que queiram ficar no campo, mas tem muita tecnologia que melhora a qualidade da vida do homem no campo. Mas, para isso ele precisa ter conhecimento. A cana, por exemplo. Com a questão da automatização, estão com dificuldade para encontrar profissionais. Mas acho que [o homem do campo] possa querer ficar [no campo] por um motivo dele, não da situação. **(entrevista concedida no dia 06/02/2012)**

Também destaca outro aspecto básico e que está diretamente relacionado à produção de vida material no campo: o alimento. Para a secretária municipal de educação é necessário esclarecer o trabalhador acerca da exploração do trabalho inserida no modo de produção, mas também destaca que uma educação do campo deveria oferecer instrumental técnico e qualificação para o trabalho de produção de alimento:

O Brasil precisa produzir alimentos. Hoje o agricultor não é valorizado. O que é valorizado é o atravessador. Quando o produto chega pra gente, chega caro, mas o produtor mesmo não vendeu o produto por aquele preço exorbitante. E aí as pessoas vão desanimando. Por isso que deve ter muita tecnologia envolvida, porque ela [a produção] depende muito do tempo. Uma seca como essa de agora estraga plantações, assim como muita chuva. Acho que precisaria ter incentivos, novas formas de plantio, adequações. Precisa ter pessoas que queiram trabalhar [no campo]. mas pode ser uma mão de obra melhor qualificada. **(entrevista concedida no dia 06/02/2012)**

A entrevista com a secretária do município “E” ofereceu um panorama da situação educacional das escolas do campo do município, porém muito geral e apenas deixa entrever certo distanciamento da entrevistada em relação às questões políticas, ideológicas e educacionais presentes no tema “educação do campo”. Esse panorama pode ser ampliado a partir da entrevista que realizamos com a coordenadora municipal de educação do campo do município “E”. A coordenadora se declara com raízes no campo, estudou em escolas rurais, vivenciou todas as dificuldades das escolas do campo e por isso se sente na obrigação de fazer algo por essas escolas, pelos alunos. É uma coordenadora altamente comprometida, visita todas as semanas as escolas, discute semanalmente com os professores o planejamento, e é bem próxima da comunidade, visita sempre a comunidade.

Foi por reivindicação e insistência dessa coordenadora que a coordenação de Educação do Campo no município foi criada. Desde que assumiu como coordenadora das escolas do campo, provocou várias mudanças chamando a atenção da comunidade e da secretaria de educação. Em 2008, começou a formação para a escola ativa, se encantando com a proposta, vislumbrando nela a possibilidade de efetuar mudanças nas escolas do campo do município “E”. Conforme solicitado pelo PEA, ao receber as formações, ela repassava para os professores e, sempre entusiasta, começou a implantar a proposta da Escola Ativa no município. Com a sua empolgação e persistência, conseguiu a adesão do prefeito do município e também das professoras. Ela conseguiu um diferencial com a metodologia da Escola Ativa: ao contrário dos outros coordenadores de outros municípios, ela adaptou a

proposta da Escola Ativa, não a seguindo à risca e conseguiu várias conquistas, conforme enfatiza em seu depoimento:

Nós conseguimos dar nome a algumas ações que já fazíamos. E, com essa política, por pior que seja, conseguiu despertar o olhar, a atenção de algumas pessoas. Mais ou menos assim, veio essa política e “hello, campo existe”. Não te falo que é a melhor, mas despertou os olhares, as atenções. **(entrevista concedida no dia 07/02/2012)**

A coordenadora conseguiu ainda chamar a atenção da comunidade para participação. Mesmo que essa participação ainda tenha o caráter puramente instrumental, mas aos poucos o trabalho da coordenação vai ampliando essa participação. Inclusive houve manifestação da comunidade que exigiu do prefeito que a coordenadora retornasse (ocasião em que ela foi tirada do cargo) e também quando uma escola do campo foi fechada.

Notemos suas respostas às mesmas perguntas feitas à secretária de educação do município “E”. Quanto à existência de uma política educacional específica para o campo, a coordenadora respondeu: “*Não. Nós estamos tentando construir uma política, mas ainda não temos*” **(entrevista concedida no dia 07/02/2012)**. A secretaria de educação, ao contrário da coordenadora, respondeu que sim que existe uma política educacional específica no município, considerando que o fato de manter as escolas no campo já se configura numa política. As respostas da coordenadora são curtas e não deixam margens de dúvidas. A não preocupação em encobrir a real situação do município, nos ajuda a traçar um paralelo entre sua fala e a da secretária municipal. Assim, em relação ao desenvolvimento de seminários/fóruns que possibilitassem a discussão sobre a situação da educação do campo, a coordenadora respondeu: “*nunca*”.

Em relação à existência de política de formação de professores para a educação do campo, a coordenadora responde:

Nós tivemos a formação no ano retrasado [do Escola Ativa]. No ano passado [2011], com a mudança de secretários, não pudemos dar continuidade. Eu tenho este ano um projeto de formação que quero desenvolver com professoras, funcionários e pais. Para isso, vou precisar de autonomia, mas não sei se vou ter. **(entrevista concedida no dia 07/02/2012)**

No depoimento da coordenadora, fica claro que possui um projeto de formação que abrange pais, funcionários e professores, e também fica claro que provavelmente deverá enfrentar obstáculos em sua implantação em função de um possível cerceamento de sua

autonomia na coordenação. Quanto à presença de um currículo ou proposta pedagógica para as escolas do campo do município, ela indica que:

Ano passado [2011] foi que comecei a construir e rever junto com alguns membros do Conselho, mas ainda esbarramos no sistema. Revendo com os professores alguns conteúdos... Quais eram pertinentes, quais não eram... Retomando um pouco da metodologia pra trabalhar esses conteúdos. Então, durante as HTPCs²⁴, eu tenho que trabalhar esses projetos, a proposta, o que é importante trabalhar, como estaremos desenvolvendo estes projetos, que sequências de atividades que estamos trabalhando, o tempo, a questão da rotina, como estão sendo o tempo dentro da escola do campo, se tem dinamizado mais o tempo. Então eu percebi que no ano passado, trabalhando dentro dos HTPCs, eu percebi um avanço delas. E elas estão dominando mais os assuntos da proposta. **(entrevista concedida no dia 07/02/2012)**

Infelizmente, como se vê, a coordenadora age isoladamente, mas produz resultados importantes em se tratando de mobilização do corpo docente em torno de uma proposta pedagógica para as escolas do campo no município. E sua opinião sobre se deve haver uma educação específica para o campo, não difere qualitativamente da opinião da secretária de educação de seu município:

Sim. Conteúdo eu não sei se seria específico... Mas eu acho que tinha que ser uma educação que desse mais condições de trabalhar mais a prática do homem do campo. Uma escola experimental, sabe? Você tem lá um [trecho inaudível no gravador], você vai, aprende a trabalhar com trator, a tirar um leite, aprende a usar a enxada, noções de pulverização, alimento orgânico, coisas simples sobre o dia-a-dia do campo? Coisas direcionadas pra isso. Tem português, matemática, mas também deveria ter, por exemplo, técnicas de agronomia, noções de veterinária, noções de administração de empresas... Desde o primeiro ano, sabe? Começar do início. Já colocando na cabeça do agricultor que ele deve ser um empreendedor. Técnicas de empreendedorismo. Eu acho que aí funcionaria, porque você estaria incentivando e dando condições, trabalhando interdisciplinaridade. Quantos litros de leite essa escola tirou? Quantos pés de alface colheram? Vai vender? Como vai fazer pra esse produto chegar até a feira tal? **(entrevista concedida no dia 07/02/2012)**

Como se vê na transcrição acima, na opinião da coordenadora a educação do campo tem que qualificar o trabalho do homem do campo. Essa visão está bastante próxima de uma perspectiva capitalista, neoliberal, de torná-lo empreendedor, empregável. Não se toca na

²⁴ Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo, recentemente alterado para ATPC ou Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo. Essa mudança deveu-se a que, anteriormente, a hora reservada para essa atividade era de 60 minutos; porém, foi reduzida para 50 minutos, igualando-se ao tempo de uma hora-aula.

questão de um trabalho político no sentido de politizá-lo, pensar a sua realidade, a luta de classes. É uma visão de uma educação e sociedade sem conflitos. A coordenadora ainda afirmava que é necessário ter conteúdos específicos e que estes devem estar relacionados ao trabalho no campo e a educação deve ter um cunho profissionalizante. Quando questionada sobre qual deve ser a metodologia utilizada pelo professor, a coordenadora responde que “*o professor tem que ser criativo*” **(entrevista concedida no dia 07/02/2012)**. Quando questionada se a criatividade não caberia tanto na cidade quanto no campo, a coordenadora acrescenta:

É, método não. Criatividade cabe nos dois lugares. Mas acho que o conteúdo deve ser específico. Preciso pensar melhor pra te responder de novo. Agora, eu te respondo isso. O método não, mas os conteúdos, sim. Precisava ter algumas coisas específicas. Nós vimos isso pela experiência na XX [cita uma escola do campo do município] com as oficinas de sucata. Simples, mas mudou muita coisa nas crianças em termos de oralidade, empreendedorismo. Precisava ter algumas coisas específicas até pra incentivar o homem a ficar no campo. Mas pra ele ficar no campo, não é só a escola, precisa de uma política de desenvolvimento rural que leve esse pai a ganhar um pouquinho mais. **(entrevista concedida no dia 07/02/2012)**

Nota-se pouco aprofundamento nos aspectos curriculares e no desenvolvimento de ações que possibilitem ganhos qualitativos em aspectos fundamentais no processo de desenvolvimento curricular: dimensões políticas, filosóficas e metodológicas. Em relação aos desafios e perspectivas futuras para a educação do campo no município, a coordenadora é bastante enfática ao admitir que “*vai depender da política (partidária), infelizmente*” **(entrevista concedida no dia 07/02/2012)**. E acrescenta:

O desafio é que eu, enquanto gestora preciso de condições pra trabalhar, preciso do apoio da secretária da educação. Eu acredito na educação do campo, só que, às vezes, eu desanimo em perceber que para eles o homem do campo não tem... Não é valor... Não tem um olhar sensível. Precisava ter esse olhar sensível pra escola do campo, pro homem do campo. Precisava ter algo que ajudasse esse homem do campo a se formar enquanto cidadão, enquanto ser humano. Então, isso é um desafio. O mais triste é perceber que a educação do campo do município está sendo muito visada pela gestão atual, que a usa como propaganda, e visada pela oposição, que quer achar picuinha, algum problema no que está dando certo. Não posso falar que está dando certo, mas que está caminhando. **(entrevista concedida no dia 07/02/2012)**

A coordenadora encontra-se, aparentemente, em meio a um conflito político que envolve, de um lado, os interesses de divulgação eleitoral da prefeitura e, do outro lado,

partidos de oposição à gestão municipal que, em nome da crítica, atacam até mesmo as ações que estão gerando bons resultados. A coordenadora mostra-se desanimada ao relatar essa situação e, em certa medida, sem esperanças de mudanças. O contexto aqui apresentado é consequência de um problema, já apontado anteriormente nos capítulos 1 e 2, e que diz respeito às diferenças entre políticas de governo e políticas de Estado. No caso das primeiras, são políticas que estão à mercê de lutas e disputas locais, enquanto as segundas têm a possibilidade de assegurar direitos, sofrendo menos influências das pressões locais, partidárias.

E quanto aos desafios enfrentados para a implantação das Diretrizes Operacionais, ela destaca:

Acho que o maior desafio que eu enfrento... Por exemplo, o transporte escolar. As pessoas não veem o educando do campo, a população do campo como pessoas que precisam de muita ajuda, de muito apoio. Não tem um apoio sistemático da Secretaria de Educação. São pensamentos diferentes. A maior dificuldade é essa. A secretaria tinha que estar muito envolvida pra acontecer. Querendo ou não, são seis comunidades. É a extensão rural do município inteira com uma pessoa só. Então, às vezes, eu sinto o peso de tudo isso. Eu tenho o apoio do prefeito, mas não é só do prefeito que precisa, é aquele conjunto que eu já te falei, pras coisas acontecerem. **(entrevista concedida no dia 07/02/2012)**

Mais uma vez, a coordenadora demonstra certa desesperança ao lidar com desafios diários em função das condições precárias presentes nas escolas do campo. Apesar desses graves problemas, é importante destacar que a coordenadora não parece ter muito claro os que de fato são as Diretrizes Operacionais, uma vez que aponta o transporte escolar como maior desafio para implantação das Diretrizes. Essa mesma falta de entendimento foi encontrada na fala da secretária municipal de educação de “E”, tal como visto anteriormente. A coordenadora cita o apoio do prefeito que, conforme pode ser inferido de seu depoimento, parece ser um apoio isolado. Essa observação levou ao questionamento sobre a existência de parceria com o poder público estadual e sobre a participação dos movimentos sociais do campo.

Em relação ao poder público, a coordenadora destacou que:

Tinha a pareceria com a Secretaria de Estado da Cultura, foi por onde me mandaram as bibliotecas comunitárias. Mas, era outro secretário. Esta secretária não me autoriza ir atrás. Então, pra continuar essa parceria, eu tenho que ir a São Paulo, levar projeto, tem que agilizar. Mas ela não

autoriza, então... Mas é uma parceria muito boa. Os livros ajudam muito.
(entrevista concedida no dia 07/02/2012)

Esse depoimento denuncia uma importante contradição em relação à fala da secretária, visto anteriormente. A secretária também cita a parceria com a secretaria estadual de cultura, mas tenta transparecer total apoio a essa parceria, ao contrário do que afirma a coordenadora. Essa é uma das facetas que destacam as discordâncias e distanciamentos entre coordenação do campo e secretaria de educação do município “E”.

Quanto à participação dos movimentos sociais na construção de políticas públicas para a educação do campo, a coordenadora comenta que:

Eu acho que tem que ter alguém lutando para as coisas acontecerem. Pelo que eu vi nos documentos do Programa Escola Ativa, eles tiveram uma importância muito grande, o MST. Eles lutaram. Eles têm um peso grande. Eu admiro, eu tiro o chapéu pra quem luta e corre atrás. Com essa mudança de professor, essa rotatividade, complicou um pouco, mas no ano retrasado nosso grupo era muito seletivo. Nós tínhamos condições de lutar mais, porque era um grupo mais forte. Por isso que eu te falo que a formação do programa aqui no município foi bem diferente, foi pensando na cooperação, no envolvimento, na dedicação, então nós conseguimos criar este vínculo.
(entrevista concedida no dia 07/02/2012)

Mesmo se referindo com muito entusiasmo aos movimentos sociais do campo, os posicionamentos da coordenadora não diferem qualitativamente dos da secretária do município “E”. O diferencial, porém, está na atuação da coordenadora junto às comunidades onde estão inseridas as escolas do campo. O trabalho desenvolvido pela coordenadora é bastante rico quanto ao envolvimento, discussão e mobilização das comunidades. Na entrevista, ela consegue descrever as características de cada comunidade, as ações desenvolvidas, a forma de mobilização e o nível de envolvimento e participação dos pais, e as dificuldades operacionais de trabalho.

Em relação às três professoras do município “E”, conforme será visto a seguir, parece não haver muita clareza da abrangência de uma política pública. Quando perguntadas se o município possuía uma política específica para a educação do campo, suas respostas apontaram para o PEA e ficou a impressão de que PEA era, em certa medida, um sinônimo de política pública:

“Sim. O Escola Ativa, não é? Que foi implantado ano retrasado. Nós tivemos curso de formação, tudo”. (professora E1)
“Pro campo é o Escola Ativa”. (professora E2)

“O prefeito que aderiu, não é? Aderiu, faz tudo... Tudo ele luta pra... Permanecer o programa, não é?” (professora E3)
(entrevistas concedidas no dia 09/02/2012)

Como para as professoras a referência a política pública em educação resume-se ao PEA, seus comentários em relação à existência de fóruns/seminários específicos sobre educação do campo no município também apontam para as ações do PEA. No entanto, a professora E2 foi a única que respondeu negativamente a essa pergunta. As demais responderam:

“Sim. No ano retrasado tivemos o curso [PEA]. Tivemos quatro módulos” (E1)
 “Não. Só a formação docente do Escola Ativa mesmo” (E2)
(entrevistas concedidas no dia 09/02/2012)

Quando questionadas se recebem alguma formação específica para atuarem em educação do campo, as três professoras foram unânimes em afirmar que sim:

“Sim, a do Escola Ativa”. (E1)
 “Da Escola Ativa” (E2)
 “Isso, só da Escola Ativa” (E3)
(entrevistas concedidas no dia 09/02/2012)

Como as respostas das professoras giravam em torno do PEA, e, portanto, reduziam a formação a um programa, foi perguntado se conheciam as Diretrizes Operacionais, e suas respostas foram bastante vagas, fazendo alguma referência às Diretrizes; porém denunciando um desconhecimento total das mesmas:

“Nossa, a XX (se referiu a coordenadora pedagógica) trabalhou isso com a gente, mas, sinceramente, agora eu não sei. Não me recordo pra te responder”. (E1)
 “Eu até lembro”. (E2)
 “Nós estudamos”. (E3)
(entrevistas concedidas no dia 09/02/2012)

A falta de investimento no esclarecimento das professoras e o pouco acesso e discussão em torno de documentos e de questões abrangentes que permeiam o cenário da educação do campo em nosso país e, em particular, no estado de São Paulo, constituem-se em uma lacuna que precisa ser preenchida. As reticências nas falas das professoras possivelmente refletem a necessidade de um trabalho mais aprofundado nesse sentido. Refletem, também, as discordâncias relatadas pela coordenadora municipal em relação às ações da secretária

municipal, sua suposta falta de apoio ao trabalho da coordenação. E, em certa medida, estão relacionadas à falta de tempo das professoras para seguir uma formação que exigiria mais horas de trabalho além das que já dedicam diariamente, segundo a fala da própria secretária do município E. de qualquer forma, apesar dessas constatações, é fundamental destacar que a necessidade de retirar essas professoras de um lugar-comum na escola do campo é algo que deve ser premente. As reticências nas respostas, portanto, estão diretamente relacionadas a uma gestão que pouco oferece ao processo de superação da alienação do trabalho docente.

É importante, nesse momento, verificar as concepções dessas professoras acerca de educação do campo. Assim, foi perguntado o que caracterizaria uma educação do campo:

Uma educação voltada para o homem do campo, que valorize o homem do campo, eu acho que é isso (E1)

Acho que trabalhar as coisas do homem do campo, sua realidade (E2)

É valorizar a realidade, a cultura dele (E3)

(entrevistas concedidas no dia 09/02/2012)

Notemos que, nas respostas acima, o elemento “realidade do campo” é, para as professoras, a principal característica de uma prática pedagógica de educação do campo. Embora o respeito e a valorização da realidade do homem do campo sejam essenciais à ação pedagógica e não gerem discordância, as respostas das professoras não trazem nenhum aprofundamento acerca do que seja a educação do campo; não destacam qualquer aspecto político envolvido e, em certa medida, são respostas românticas e que não apontam para qualquer mudança em suas práticas diárias na escola. Em função dessa constatação, perguntamos às professoras se o município possuía algum currículo ou proposta pedagógica para as escolas do campo, ao que elas responderam:

Tem a proposta pedagógica da rede, certo? Dentro dessa proposta, a gente elabora uma junto com a XX [coordenadora de educação do campo do município E] para as escolas do campo. E trabalhando junto com o material do Escola Ativa (E1)

Existe sim. É o conhecimento prévio que eles têm. É o que aquela professora lá de Pernambuco fez, que te contei. Não conseguia alfabetizar as crianças, mas quando ensinou as letras na areia da praia com gravetinhos, conseguiu (E2)

Não. No geral, as crianças do campo têm os mesmo conteúdos que as crianças da cidade. Só que a linguagem é diferente. Porque volta pro mundo deles. Pra realidade deles, não o mundo. Porque são do mesmo mundo. Mas da realidade do campo. Se você mora numa cidade de praia, é muito mais fácil falar pra você de assuntos ligados à praia do que falar de boi. (E3)

(entrevistas concedidas no dia 09/02/2012)

As respostas acima são bastante sugestivas de um desencontro nos olhares de cada professora entrevistada e pode, em parte, refletir uma falta de discussão geral e ampla entre os professores acerca da proposta pedagógica de educação do campo do município “E”. As professoras E1 e E2 afirmam que há uma proposta pedagógica, porém as explicações que dão para justificar a existência dessa proposta são bastante diferentes. E1, por exemplo, destaca o trabalho de acompanhamento da coordenadora municipal de educação do campo, o que corrobora a própria coordenadora que, em sua entrevista, ressaltou que faz o acompanhamento e discussão das ações pedagógicas com os professores das escolas do campo. E1 também destaca o material fornecido pela Escola Ativa que serve de base para a elaboração dos materiais a serem utilizados nas escolas. Porém, E2 faz um comentário bastante evasivo e não focaliza sua resposta no esclarecimento de qual seria a proposta pedagógica do município. Essa professora resalta uma experiência vivenciada por outra professora no interior de Pernambuco e que diz respeito ao trabalho pedagógico quando não se tem recursos materiais suficientes; além disso, resalta a importância de se conhecer os alunos, suas experiências prévias a fim de decidir o que trabalhar com eles. Já a professora E3 é bastante enfática em dizer que não há, no município “E”, uma proposta pedagógica ou currículo para as escolas do campo. Sua fala deixa entrever que não há necessidade de currículos diferenciados, mas a linguagem e as ênfases devem contemplar a realidade do campo.

As professoras também opinaram sobre se deve haver uma educação específica do campo. E1 disse que, em sua opinião, não. E complementou esclarecendo: “*Quer dizer, tem que ser específica, mas tem que abranger tudo*” (**entrevista concedida no dia 09/02/2012**). Ao ser questionada sobre o que deve ser específico na educação do campo, a professora respondeu que:

A valorização deles, como tem [aqui] hoje. Na cidade, eles têm que ter conhecimento de tudo. No campo também. O livro do Escola Ativa, por exemplo, tem aqueles exemplos do campo. Tem que ter. Mas o aluno também tem que receber exemplos da cidade, senão, quando chega aqui [na cidade], ele fica em conflito, parece que nunca viu aquilo. (Professora E1). (**entrevista concedida no dia 09/02/2012**)

A resposta de E2 acerca da necessidade de uma educação específica do campo, também destaca a importância de oferecer subsídios ao aluno de forma que ele não seja

discriminado caso opte por viver na cidade: *“O livro da Escola Ativa é bem acessível pras crianças. Eles estão melhorando. Eles têm que ter um ensino no campo que, se caso vierem pra cá, não sejam discriminados”* (Professora E2) **(entrevista concedida no dia 09/02/2012)**. Tal como a professora E1, houve um destaque ao material do PEA.

A professora E3 consegue identificar de maneira mais segura o que seria específico na educação do campo:

Tem que ter uma linguagem específica pro campo sim, porque foi através dela que a gente conseguiu resgatar o interesse. O conteúdo tem que ser cada vez melhor, mas com uma linguagem deles. A essência deve ser a mesma. A didática, a metodologia sim deve ser diferente. O conteúdo não porque eles vão viver no mesmo mundo que a pessoa que está no banco, na praça. Eles têm que falar de igual pra igual, olho no olho. Os nossos alunos de 5º ano não tiveram dificuldade nenhuma quando chegaram aqui pro 6º. Pelo contrário, : Eles têm que ter um ensino no campo que, se caso vierem pra cá, não sejam discriminados. Minha mãe tem muita amizade com as professoras do Estado, que disseram pra ela que as crianças que estão vindo do campo estão de parabéns. Eles buscam, eles têm interesse. A gente vê então que é valorizado. É diferente positivamente. (Professora E3). **(entrevista concedida no dia 09/02/2012)**

Assim, a partir do depoimento das três professoras entrevistadas, é possível destacar que uma educação do campo deveria garantir um conhecimento geral e abrangente; o mesmo que deve ser ensinado em qualquer espaço geográfico e para qualquer aluno. Porém, as seguintes especificidades devem também ser garantidas: linguagem; didática e metodologia de ensino. Em resumo, o trabalho na escola deveria garantir que o aluno possa seguir adiante em seus estudos, em qualquer espaço geográfico, sem dificuldades e sem ser discriminado.

Quando perguntadas sobre as perspectivas e desafios futuros para a educação do campo, suas respostas dão destaques a aspectos diferentes, porém complementares. E1 chama a atenção para a necessidade de superação do preconceito e/ou do desconhecimento acerca da educação do campo:

Olha, desafio tem, não é? É um desafio muito grande... A gente está tendo que praticamente provar que a educação no campo hoje funciona. É um desafio diário. A gente está tendo que trabalhar com isso sempre. Esse aluno é capaz. Ele tem futuro com a educação do campo. E grande. Ele pode estar concorrendo com qualquer um em nível de cidade. Tivemos uma aluna que estudou com a gente ano retrasado e ano passado veio para a cidade, para o 6º ano. Ela pegou um dos primeiros lugares no SARESP. E ficaram admirados, sabe? ‘Nossa, mas aluna da XX?’ [cita nome de uma escola do campo] Sabe, ficaram admirados. Eu fiquei muito emocionada, gostei demais, porque pra gente é gratificante estar ouvindo isso. Então é por aí

mesmo, estamos no caminho certo. **(entrevista concedida no dia 09/02/2012)**

Enquanto a professora E1 destaca um aspecto cultural, que é o preconceito socialmente construído em torno do aluno proveniente do campo, bem como as conquistas obtidas a partir do trabalho nas escolas, E2 enfatiza um desafio social que é o uso de drogas psicoativas pelos jovens: *“Vou começar pelos desafios. Acho que é essa parte de drogas. Vai ser muito difícil de contornar isso, esta chegando às fazendas”* (E2) **(entrevista concedida no dia 09/02/2012)**. E em relação às perspectivas, destaca sua expectativa em relação ao PEA:

E a parte de perspectiva a gente espera que com esse programa Escola Ativa a educação do campo seja mais de qualidade e que essa comunidade seja autônoma, pense melhor, reflita, saiba decidir. Eles precisam saber que eles têm valor. E quando eles vêm pra cidade, que eles saibam conversar, responder, procurar o médico certo... Eles precisam ter consciência de que têm valor e de que precisam ficar lá na fazenda pra produzirem. E eles têm que chegar junto com a tecnologia também (E2). **(entrevista concedida no dia 09/02/2012)**

Os comentários da professora E2 também indicam sua expectativa quanto à mudança na postura da comunidade e, em particular, dos alunos que frequentam as escolas do campo do município “E”. É, evidentemente, uma perspectiva de longo prazo e que não depende de ações isoladas; porém, é relevante destacar que, em certa medida, as declarações de E2 complementam sua concepção de educação do campo vista anteriormente. Terei outros elementos a comentar sobre o envolvimento e participação da comunidade, mais adiante.

A professora E3 demonstra preocupação em relação a uma concepção equivocada que, segundo ela, é muito presente na comunidade e que diz respeito a considerarem que a vida na cidade é melhor que a vida no campo:

Eu espero que a comunidade continue no campo, porque eles ainda têm uma visão de que na cidade é melhor. Então a gente tem que resgatar isso, porque se todo mundo for embora pra cidade, quem vai plantar? A gente precisa tentar resgatar essas famílias de volta. Eles têm lá uma terra boa, um ambiente puro, uma comunidade amiga, e tem a chance de ter uma escola de qualidade. Tudo isso sem estar no meio da sociedade. (E3). **(entrevista concedida no dia 09/02/2012)**

A preocupação de E3 parece partir de uma concepção um tanto romântica do campo (terra boa; ambiente puro; comunidade amiga). Em sua declaração, ao afirmar que “eles têm terra boa” é importante destacar que, a rigor, as famílias dessa comunidade são formadas, em

grande, parte por trabalhadores que moram em fazendas e, portanto, não são proprietários das terras e sim empregados. Por outro lado, seu receio acerca de “quem irá plantar” pode trazer, implicitamente, a noção de que sempre deverá ter quem plante (empregados). Além disso, E3 afirma que a comunidade tem “tudo isso” sem a necessidade de “estar no meio da sociedade”, como se sociedade significasse a cidade, em contraposição ao campo. Assim, em certo sentido, E3 reafirma o discurso de fixação do homem no campo, demarcando a posição de que a educação do campo deveria gerar, como consequência, essa fixação.

E3 também se refere, mais uma vez, à valorização da comunidade e à necessidade de munir os alunos de ferramentas que possam ser utilizadas como resistência aos “perigos da cidade”, particularmente a presença de drogas ilícitas e gravidez indesejada e prematura:

Que eles saibam falar ‘não’, principalmente pras drogas. Muitas meninas, quando vinham pra cidade, começavam a ver a liberdade que tinham, não entravam na escola e apareciam grávidas na fazenda. Não! Mostrar que elas estão aqui na cidade, mas elas merecem o mesmo respeito, até mais. Porque elas têm família, não é. Resgatar esse valor da família. Tem que valorizar essas fazendas, esse pessoal. Consequentemente, aumentar mais e mais escolas, mais e mais cursos, mais e mais qualidade de ensino. (E3). **(entrevista concedida no dia 09/02/2012)**

A preocupação com a comunidade, presente nas respostas das três professoras, nos leva a investigar um pouco mais sobre como estas veem a participação dessa comunidade nas escolas. Assim, em relação à existência de algum envolvimento da comunidade, E1 afirma que:

Os pais são muito presentes. Sempre que precisamos deles, estão lá, apesar da distância. Eles vão, eles têm interesse. Aliás, mudou muito isso. Porque eu já dei aula em escola do campo quando não era considerada escola do campo. Eles chamavam de “zona rural”. Por exemplo, em 2000, quando eu entrei, eu passei um ano na escola sem nem conhecer os pais. De não ter envolvimento, não ter nada, era aquela... Como se diz... Aquela escola isolada. Era escola da zona rural mesmo. Hoje a gente tem contato com os pais e eles são esclarecidos. E depois que implantou essa escola do campo, nossa, mudou muito o comportamento dos pais. Eles se sentiram valorizados. (E1). **(entrevista concedida no dia 09/02/2012)**

A professora E1 demarca a diferença entre a escola antes do PEA e após o PEA. Segunda ela, a diferença se dá particularmente na valorização e na participação dos pais, os quais, segundo E1, demonstram interesse em participar. Apesar da ênfase na participação, conforme visto acima E1 destaca que “sempre que precisamos deles, estão lá”. Essa afirmação parece indicar que a participação dos pais ainda se restringe a alguma colaboração quando são

chamados. Em nenhum momento é dito que os pais opinam e têm poder de decisão, o que pode denunciar que a participação é passiva.

E2 também enfatiza a participação em momentos isolados, festivos. Assim, parece não haver dúvidas quanto envolvimento dos pais:

Nossa! Vai lá na festa pra você ver! E tem uma fartura! Não sei se você percebeu isso lá no XX [refere-se a um bairro rural do município E]... Porque a gente faz a festa assim, o que a escola pode dar, por exemplo, cachorro quente, não é... Refrigerante eles levam, um prato de salgado ou de doce, todo mundo leva. Então tem uma fartura e uma diversificação de doce, salgado, sabe? (E2). **(entrevista concedida no dia 09/02/2012)**

Mais uma vez, a participação parece reduzir-se à motivação para colaborar, doar, estar presente em momentos pontuais, quando chamados. Porém, quando questionada se a participação é só nas festas, E2 responde que também em reuniões, que os pais pedem para ver as provas, os cadernos dos alunos. E segundo ela, os pais participam também da limpeza da escola. E2 não deu detalhes acerca da iniciativa dos pais em ver as provas e os cadernos dos alunos. De qualquer forma, a participação, embora predominantemente passiva, é bastante intensa no município, o que é corroborado pela fala de E3: *“Muita, é reunião, é festa, tanto é que levam até avós na escola”* (E3) **(entrevista concedida no dia 09/02/2012)**. Vale ressaltar que as falas da secretária municipal de educação e da coordenadora municipal também destacaram o envolvimento dos pais e da comunidade em geral. Ao comparar os depoimentos das cinco entrevistadas do município E, parece que o envolvimento dos pais e da comunidade está acentuadamente relacionado ao trabalho da coordenação municipal de educação do campo e à implantação do PEA que, em grande medida, representa um acontecimento que demarca a situação anterior e a situação atual das escolas do campo no município. Por outro lado, conforme já visto, não houve avanços significativos quanto à concepção de educação do campo e quanto à inserção do trabalho dos professores em um contexto mais amplo de reflexões, discussões, organização e luta por uma educação que atenda, de fato, os anseios e necessidades dos trabalhadores do campo.

3.3.1.7 Município “F”

O município F está situado na mesorregião de Itapetininga e na microrregião de Capão Bonito. Nesse município foi possível entrevistar apenas a coordenadora municipal de educação do campo.

A coordenadora, embora se refira ao PEA ao longo da entrevista, tem clareza de que não há uma política específica para a educação do campo no município: “*não, nossas ações estão vinculadas às ações do programa escola ativa*”. Da mesma forma, ressalta que não foram realizados seminários/fóruns para discutir a educação do campo no município F. Porém, informa que “*são realizadas apenas reuniões semanais com as professoras que atuam nas escolas do campo, que posteriormente são compartilhadas com a equipe gestora da secretaria, bem como das escolas*”.

Em relação à existência de uma política de formação de professores para atuarem em escolas do campo, a coordenadora nos informa que “*as formações são realizadas semanalmente onde além de discutirmos questões relacionadas às questões práticas do fazer pedagógico, fazemos também momentos de estudo*”. Tanto nesta quanto na resposta anterior, a coordenadora se reporta a reuniões semanais com os professores, mas não fica exatamente claro se essas reuniões também contemplam aspectos mais amplos, como a situação do trabalhador do campo, a realidade do campo, as questões envolvidas nas lutas dos movimentos sociais do campo.

Quando pergunta se, em sua opinião, deve haver uma educação específica para o campo, a coordenadora responde que:

Acredito que todos, independente do espaço em que vivem, têm direito a todos os bens e serviços de forma igualitária; portanto não creio que deva existir uma educação diferenciada para cidadãos só pelo fato de ocuparem diferentes espaços.

A questão do saber acumulado historicamente a que se reportam os demais entrevistados. Também está inserida tanto no discurso dos movimentos sociais de educação do campo quanto no discurso do PEA, provavelmente tendo este se apropriado do que é anunciado como uma das diretrizes pedagógicas de uma educação do campo por parte dos movimentos de vanguarda. No entanto, um discurso, qualquer que seja este, deve estar diretamente relacionado a uma prática correspondente, de forma que a *práxis* seja efetivamente uma ação transformadora.

Quando se perguntou à coordenadora se havia um currículo ou proposta pedagógica para as escolas do campo no município F, e se havia envolvimento da comunidade nas escolas do campo, ela respondeu que “*não*” a ambas as perguntas.

Quanto aos desafios experimentados na implantação das Diretrizes Operacionais, foi dito que estes se referem à “*descontinuidade do trabalho realizado, pelo fato de que os*

professores que atuam nessas escolas não serem profissionais de cargo efetivo; no entanto, essa questão será sanada uma vez que teremos um novo concurso este ano”. Embora a implantação das Diretrizes não dependa única e exclusivamente da presença de um contingente maior de professores, e nem seja este o maior desafio, a rigor é importante o destaque feito em relação à falta de continuidade do trabalho pedagógico, já apontado por outros entrevistados. De fato, o trabalho docente não deveria sofrer solução de continuidade e não há como se chegar a uma mudança se, a cada início de período letivo, for necessário recomençar o trabalho de formação, preparo e conscientização docente.

Complementarmente, ao ser perguntado sobre os desafios e perspectivas para a educação do campo no município, a coordenadora propõe “atender a demanda das escolas rurais e garantir a continuidade de políticas voltadas para a educação do campo quando se der a transição política nas diferentes esferas”. As preocupações da coordenadora giram em torno da necessidade de se garantir ações oficiais que contemplem as necessidades locais, embora não indique quais são essas necessidades e nem como poderiam ser atendidas. Por outro lado, sua preocupação legítima em relação à descontinuidade das ações oficiais é, como se sabe, um dos grandes entraves que todos enfrentamos.

Essas colocações da coordenadora suscitaram perguntas em relação à existência de parcerias com o poder público estadual em relação à educação do campo, e sua resposta foi bastante vaga: “*a disponibilização de um profissional para fazer o intercâmbio entre as secretarias e as ações do MEC*”. E, também, sobre a participação dos movimentos sociais na construção de políticas públicas para a educação do campo, ao que a coordenadora respondeu com um comentário crítico, porém muito amplo e sem especificar o contexto: “*quando essas são desprovidas de interesses particulares ou de questões de politicagem, estas só têm a acrescentar*”.

Finalmente, foi perguntado o que mudou na educação do campo do município F a partir das políticas do MEC. A coordenadora respondeu que:

Considero mudanças consideráveis o fato de a atual gestão entender que a prática de agrupar as escolas do campo às da zona urbana. Outro ganho foi com relação às reformas de estrutura física considerando principalmente a questão da acessibilidade; as escolas estão além de mais bonitas, tiveram nesse reavivamento a participação da comunidade e, por último, considero além do trabalho das professoras, a questão da secretaria estar investindo nos momentos de formação com o incentivo de 10h/a mensais a mais no seu salário. (coordenadora do município F)

A coordenadora, na resposta acima, destaca quatro aspectos: agrupar escolas rurais juntos às escolas da zona urbana; melhor estrutura física e acessibilidade garantida nas escolas; participação da comunidade na escola; incentivo salarial e formação de professores. Esses aspectos, de fato, precisam ser contemplados nas políticas públicas em qualquer instância, embora não devam ser os únicos a serem contemplados. Por outro lado, no início da entrevista, a coordenadora declarou que não havia qualquer envolvimento da comunidade na escola e, na presente resposta, indica que houve reavivamento da participação da comunidade na escola. Essa contradição na resposta não ficou esclarecida.

3.3.1.8 Município “G”

O município G pertence à mesorregião metropolitana de São Paulo e à microrregião de Itapeverica da Serra. Foi entrevistada a coordenadora municipal de educação do campo.

A entrevista concedida não ofereceu elementos que pudessem ser aprofundados, porém trazem elementos que suscitam reflexões importantes, particularmente quanto às concepções de educação do campo e de política educacional. Assim, quando foi perguntado se o município possuía alguma política educacional para a educação do campo, a coordenadora restringiu-se a responder: *“Ajuda de locomoção e eventos locais com a comunidade”*. Ora, ajudar na locomoção é uma ação geral e, ao mesmo tempo, uma obrigação da gestão municipal e não poderia, de forma alguma, ser entendida como política pública. A realização de eventos não foi especificada. Porém, em seguida foi perguntado sobre a realização de seminários ou fóruns que possibilitassem a discussão sobre a educação do campo no município, e a coordenadora respondeu que tais atividades não foram realizadas; essa resposta acentuou ainda mais a dúvida em relação ao que chamou de *“eventos locais com a comunidade”*. Por isso, foi perguntado se havia algum envolvimento da comunidade nas escolas, e a resposta foi negativa.

O contexto acima sugere um total desconhecimento do que vem a ser política pública de educação e, mais ainda, ausência de ações específicas da coordenação e da secretaria de educação voltadas para as escolas do campo. Esse aspecto pareceu se confirmar quando a coordenadora afirmou que não havia, no município, qualquer currículo ou proposta pedagógica para as escolas do campo, e que a única política específica de formação de professores para as escolas do campo foi o PEA, além de *“remanejamento de calendário de reposição de aula quando necessário”*. O desconhecimento das Diretrizes Operacionais também ficou patente quando a coordenadora indica que os maiores desafios em sua

implantação no município são *“a distância das escolas para fazer as formações... o acesso é difícil por causa das chuvas”*. Já em relação à existência de alguma parceria com o poder público estadual no desenvolvimento de ações específicas para a educação do campo no município, a coordenadora restringiu-se a responder *“formação com os funcionários”*, não indicando quais as características dessa formação, para quais categorias de funcionários.

Por outro lado, a coordenadora é favorável à existência de uma educação específica do campo, porém não tece nenhum comentário a respeito, o que dificulta qualquer inferência acerca de sua concepção de educação do campo, e levanta a hipótese de que a entrevistada não detém uma opinião mais elaborada a respeito.

Em relação ao que mudou na educação do campo do município a partir das políticas do MEC, a coordenadora destacou *“O olhar dos professores sobre a escola do campo e sua comunidade”*. Este aspecto mostra-se altamente relevante e necessário, embora os depoimentos da coordenadora não apontem para qualquer mudança significativa em seu próprio olhar. Além disso, como não houve oportunidade entrevistar professores, fica um tanto difícil avaliar sua afirmação a respeito.

Em relação aos desafios e perspectivas futuras para a educação do campo no município, a entrevistada destaca: *“Tratar as escolas do campo como se trata as da cidade... mas isso será pouco. É preciso avançar mais... com política pública específica... e penso que isso ainda demora”*. Mais uma vez aparece o tema *“igualdade de condições entre escolas do campo e da cidade”*. Esse tema tem sido recorrente nas diversas entrevistas realizadas até o momento e indica o quanto de preconceito ainda precisa ser superado.

Para finalizar, foi solicitada sua opinião acerca da participação dos movimentos sociais na construção de políticas públicas para a educação do campo e, mais uma vez, sua resposta pareceu bastante vaga: *“vejo como responsável pelos avanços que tivemos na educação do campo... não consigo imaginar como isso teria sido possível...”*. Conforme tenho destacado até aqui, a intenção não é julgar os entrevistados e sim apontar elementos que auxiliem analisar a situação geral da educação do campo no estado de São Paulo no que diz respeito à implantação de políticas públicas de educação do campo. O que tem sido visto até o momento é que muitos municípios sequer conseguem identificar o âmbito de uma política pública e suas repercussões na vida da comunidade escolar e seu entorno.

3.3.1.9 Município “H”

O município H está localizado na mesorregião Metropolitana Paulista e na microrregião de Bragança Paulista. A entrevistada foi a coordenadora de educação do campo do município.

Tal como a maioria das pessoas entrevistadas nos demais municípios, para a coordenadora do município H não existe atualmente uma política educacional específica para o campo em seu município, e não foram desenvolvidos seminários ou fóruns para discutir a educação do campo em H. Por outro lado, a coordenadora informa que as discussões sobre educação do campo são realizadas *“nas formações contínuas do programa escola ativa”*. O PEA também é lembrado quando se trata de política de formação específica ao professor do campo: *“A formação do programa escola ativa articulada às necessidades do campo bragantino (nas formações específicas e nos microcentros)”*.

Quanto à existência de um currículo ou proposta pedagógica para a educação do campo do município, é dito que *“cada escola constrói a própria proposta política pedagógica. 2012 será um ano da reconstrução/retomada do PPP das escolas do campo”*. A coordenadora, em sua resposta, não se refere a um currículo e sim ao projeto político-pedagógico de cada escola, o que representa, em certa medida, um avanço importantíssimo. Não há, porém, nenhum esclarecimento sobre como se dá a construção do PPP e se a comunidade participa ativamente dessa construção. Nesse sentido, foi perguntado a respeito do envolvimento da comunidade com as escolas do campo, ao que a coordenadora respondeu:

Esta questão tem estado nas pautas das nossas formações e das reuniões da coordenação do campo. Percebemos que nas escolas em que a equipe gestora compreende a importância da participação da comunidade local na administração da escola ela acontece em todos os momentos; nas escolas em que a participação está no nível conceitual a participação se restringe a eventos, reuniões e preenchimento de dados. (coordenadora H)

Mais uma vez, tal como nas demais entrevistas, nota-se que a participação da comunidade assume um caráter predominante de passividade, embora seja digna de nota a diferença que a coordenadora estabelece entre equipes gestoras que valorizam ou não a comunidade. Possivelmente a maior ou menor importância dada à comunidade esteja atrelada a uma visão de educação do campo na qual a participação da comunidade é um dos elementos fundamentais. Nesse sentido, perguntei à coordenadora o que mudou na educação do campo do município a partir das políticas do MEC. A entrevistada destacou que:

Mudou o olhar de muitos profissionais que atuam no campo e sobre a comunidade em que atua (nos aspectos culturais, sociais, econômicos e financeiros) e as implicações destes em sua prática; sobre a importância de uma gestão compartilhada; o olhar de muitos profissionais/setores da SME sobre os direitos/deveres e necessidades das escolas/comunidades do campo; uma prática pedagógica mais reflexiva. (coordenadora H)

A resposta da coordenadora indica avanços significativos no entendimento de diferentes sujeitos envolvidos com a educação do campo no município. Esse, sem dúvida alguma, é um passo importante e fundamental para o avanço no trabalho educacional junto aos estudantes. A coordenadora também destaca a necessidade de que esse olhar diferenciado seja o apoio de práticas efetivas na escola. Este, segundo a coordenadora, é um dos desafios na implantação das Diretrizes Operacionais: *“Transformar conceitos/conhecimentos em ações e romper com paradigmas existentes”*.

E quanto aos desafios e perspectivas futuras, a coordenadora destaca:

Temos como perspectivas concluir as formações previstas e que todas as questões discutidas se transformem em ações no contexto escolar e que estas transcendam para a comunidade. como desafio temos a busca da equidade de direitos e o compromisso de todos para o sucesso dos alunos do campo (coordenadora H)

A coordenadora parece ter bastante claro quais os avanços obtidos até o momento e o que ainda falta ser atingido. Sua preocupação gira em torno da transformação da prática, consolidando-se esta em ações que reflitam a mudança na direção do olhar dos sujeitos que fazem a educação do campo no município H. Essa prática transformada, segundo a entrevistada, deve chegar até a comunidade. A coordenadora oferece indícios importantes sobre sua concepção de educação do campo, por isso foi importante pergunta se, em sua opinião, deveria haver uma educação específica do campo. Ela enfatiza que:

Não, acredito que deva existir uma educação que parta da necessidade da comunidade e de cada aluno e se amplie com foco na transformação e no desenvolvimento de habilidades independente dos conteúdos a serem abordados (alunos pesquisadores, questionadores, leitores fluentes, escritores competentes... etc.). (coordenadora H)

Como se vê, a coordenadora explicita qual deve ser o sujeito a ser formado nas escolas do campo: aluno pesquisador, aluno questionador, leitor fluente e escritor competente. Essas características/habilidades devem ser perseguidas como metas. Essas metas gerais devem

estar, segundo a coordenadora, diretamente ligadas às necessidades da comunidade e dos alunos. A questão, portanto, não é diferenciar os conteúdos e nem formar alunos diferentes dos de outras escolas, e sim oferecer elementos que possam gerar sujeitos com competência suficiente para o mundo.

A coordenadora também informou que não há parcerias com o poder público estadual no que diz respeito a ações específicas voltadas à educação do campo. E quanto à participação dos movimentos sociais na construção de políticas públicas para a educação do campo, ela comenta que *“devemos aos movimentos sociais as conquistas que hoje observamos (conquistas educacionais, sociais, culturais, econômicas, financeiras e ideológicas)”*.

3.3.1.10 Município “I”

O município I, tal como o município anterior, pertence à mesorregião Metropolitana Paulista, porém está situado na microrregião de Piedade. Nesse município foi entrevistada a coordenadora municipal de educação do campo.

A coordenadora ofereceu um panorama bastante desalentador no município I: o município não possui nenhuma política educacional específica para campo; não foram realizados fóruns ou seminários para tratar da educação do campo no município; não há nenhuma política de formação de professores para a educação do campo no município; não existe nenhum currículo ou proposta pedagógica específica para as escolas do campo no município; não há envolvimento da comunidade nas escolas do campo; não há qualquer parceira com o poder público estadual no que diz respeito a ações específicas para a educação do campo.

Como no município houve a implantação do PEA, foi perguntado à coordenadora o que mudou a partir dessa implantação:

O recebimento de materiais específicos, e a formação específicas para os professores que atuam nestas salas foram bastante relevantes, pois essas unidades e professores sentiram-se privilegiados com a atuação do programa escola ativa. no entanto, foi só isso, não houve mudanças significativas em relação ao incentivo para que profissionais permanecessem nestas salas. a rotatividade de professores permanece e isto dificulta futuras transformações. (coordenadora I)

Em relação aos desafios enfrentados para a implantação das Diretrizes Operacionais no município, a coordenadora é bastante enfática ao afirmar que *“não foram enfrentados*

desafios alguns, pois não há uma implantação dessas diretrizes". E quanto aos desafios e perspectivas futuras para a educação do campo no município, ela destaca que é necessário haver *"valorização destes profissionais, para acabar com a rotatividade de professores"*.

Os comentários e esclarecimentos dados pela coordenadora possibilitam identificar que não houve avanços significativos nas práticas dos professores e, também, que há um contexto geral desfavorável que não garante a permanência dos professores nas escolas. Temos visto nas diversas entrevistas que a rotatividade dos professores é um aspecto bastante presente nos diferentes municípios. A valorização, portanto, não passa apenas pela garantia de um salário digno, mas também pelo oferecimento de condições materiais e de formação permanentes que possam dar suporte à continuidade do trabalho dos professores. As opiniões emitidas pela coordenadora I, ao denunciar o abandono em que se encontra a educação do campo em seu município, apesar do advento do PEA, mostra também o quanto o seu trabalho pode ser limitado em função dessas mesmas circunstâncias, ficando a coordenação municipal, em certa medida, refém de decisões políticas em outras esferas.

Em sua opinião, não deve haver uma educação específica do campo, conforme destaca em seus argumentos: *"acredito que a metodologia de um programa como escola ativa, deve se estender para quaisquer escolas, sejam elas multisseriadas, ou não. Penso que se o governo investisse nesta formação para todos, tudo melhoraria"*.

Como se vê, a coordenadora parece se sentir desamparada e até mesmo desesperançada em relação a mudanças efetivas. Essa desesperança está patente inclusive quando comenta acerca das contribuições dos movimentos sociais e suas repercussões no município I: *"A partir do conhecimento que adquiri nas formações que participei no programa, percebi que há uma grande luta dos movimentos, no entanto, não é uma realidade de meu município"*.

3.3.1.11 Município "J"

O município J localiza-se na mesorregião de Piracicaba e na microrregião de Limeira. Nesse município foram entrevistadas uma diretora de escola e três professoras da mesma escola. Esta foi a única diretora que concedeu entrevista ao longo da pesquisa. A escola era, originalmente, um centro rural que oferecia cursos destinados à formação técnica do trabalhador do campo. Esse centro, cujo terreno foi doado por fazendeiros da região, foi transformado em escola rural em 2007 a partir de um decreto municipal. Atualmente, a escola oferece Educação Infantil e os dois ciclos do Ensino Fundamental, todos em tempo integral. Nela funcionam diversas ações educativas, como projeto de hortas, pomar, produção de

mudas, arborização do estacionamento, minhocário, compostagem, canteiro de ervas medicinais, jardinagem. A diretora ressalta que a escola sofre com a falta de funcionários, que começou com 20 e hoje tem somente nove. Não há rotatividade de professores, porém estes faltam com muita frequência.

Será apresentada, inicialmente, a entrevista com a diretora e, em seguida, com as três professoras.

Sobre a existência de alguma política específica para a educação do campo no município, a diretora comentou:

O município está cumprindo uma legislação, é questão de verba. Procuramos atender as determinações do MEC, com grade curricular que acrescenta as matérias específicas para escola do campo; onde trabalhamos em período integral, sendo a grade curricular básica em um período e grade diversificada em período inverso, garantia de transporte, alimentação, e material escolar. Não temos ainda formação continuada específica para os profissionais que aqui atuam. (Diretora J). **(entrevista concedida no dia 03/04/2012)**

Como se percebe, a diretora, além do suporte material garantido em legislação, se refere a uma grade específica para a escola do campo que deve ser garantida em um dos períodos diários. A presença de conteúdos específicos pode denotar uma iniciativa da própria escola, pois não há notícias de que as demais escolas do campo do município J funcionem da mesma forma. Nesse sentido, foi perguntado à diretora se existe uma proposta ou currículo específico para as escolas do campo do município, ao que ela respondeu:

Está no bolo não há preocupação com o específico. A preocupação é com a valorização da terra. No 5º ano diferencia a grade, agregando-se matérias agrícolas, o que se tenta é agregar ao currículo valor da terra. Então tem as disciplinas regulares, as oficinas, atividades técnica agrícolas e agroecológicas. **(entrevista concedida no dia 03/04/2012)**

A diretora parece compartilhar de uma concepção de educação do campo como sinônimo de educação agrícola, ou ensino agrícola, limitando a realidade do campo ao agrícola e desconsiderando outros fatores que são parte do debate em relação à educação do campo.

Ao que parece, mais uma vez a diretora reportou-se à realidade de sua escola.

A experiência relatada pela diretora acerca do funcionamento de sua escola nos levou a perguntar como ela caracterizaria uma educação do campo e se, em sua opinião deveria haver uma educação específica do campo. Em relação à primeira pergunta, a diretora comentou que educação do campo se caracteriza por:

Atender a estudantes que moram na zona rural, ou assentamentos que tem na agricultura sua principal fonte de renda, e podermos, na grade diversificada, também desenvolver atividades que estão relacionadas às fontes de renda, onde estes estudantes e suas famílias provêm seu sustento. (Diretora J) **(entrevista concedida no dia 03/04/2012)**

E quanto à especificidade de uma educação do campo, a diretora respondeu que *“sim, pois deu um salto qualitativo, incluindo as classes populares. Assim como existe uma específica para EJA. No Brasil, considerando o que há de campo, demorou; tem que ter sim um específico”* **(entrevista concedida no dia 03/04/2012)**.

Fica claro que a diretora é totalmente a favor de uma educação específica do campo, desde que haja garantia de conteúdos específicos e instrumentalizantes para o trabalho na agricultura. Nota-se que, na visão da diretora, a educação do campo restringe-se à educação de trabalhadores da agricultura e campo refere-se a esse espaço. Em outras palavras, ela parece ignorar ou desconsiderar que a educação do campo deveria envolver e ser garantida aos povos do campo e não apenas aos trabalhadores da agricultura. Quanto à especificidade ela não tem claro em que deverá ser específico no conteúdo e na metodologia; só acredita que deva ter uma educação específica, sem um discurso melhor elaborado. Apesar de dizer que a educação do campo inclui as classes populares, ela não desenvolve melhor essa ideia de como se dá essa inclusão.

Em seguida, foi perguntado se havia algum envolvimento da comunidade na escola, e a diretora comentou que: *“Considero que o envolvimento da comunidade nas escolas e também nas escolas do campo depende da dinâmica que a equipe gestora e docente implantarão”* **(entrevista concedida no dia 03/04/2012)**. Conforme notado em sua resposta, a diretora não se referiu especificamente à experiência de sua escola, emitindo um comentário geral e vago. Nesse ponto, houve a oportunidade de redirecionar a entrevista para aspectos mais amplos que diziam respeito ao município. Assim, foi perguntado se ocorreram seminários ou fóruns para discutir a educação do campo no município. A resposta da coordenadora foi: *“Não infelizmente ainda não houve oportunidade”* **(entrevista concedida no dia 03/04/2012)**. Tal como em todos os demais municípios que fazem parte da presente pesquisa, inexistiu qualquer iniciativa nesse sentido. Como já comentado anteriormente, a ausência de seminários é um reflexo da falta de diálogo entre as esferas estadual e federal, e, em particular, a negação, por parte do governo de estado, da existência de campo. Por outro

lado, há que destacar a baixa ou quase inexistente ação de um movimento social ligado ao campo.

A diretora destacou que o município não desenvolve parcerias com o poder público estadual em relação à educação do campo, mas que há parcerias com o governo federal, universidades públicas e particulares, embora não tenha esclarecido quais são as parcerias com as universidades.

Também foi perguntado à diretora quais os desafios enfrentados para a implantação das Diretrizes Operacionais, e quais as perspectivas e desafios para a educação do campo no município J. A entrevistada respondeu à primeira pergunta que considera *“a deficiência na formação profissional específica como o grande desafio à efetivação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo”* **(entrevista concedida no dia 03/04/2012)**. E em relação à segunda pergunta, respondeu:

Que consigamos fazer escola com práticas desenvolvidas no campo. Superar a expropriação histórica do campo, a eterna luta de classes, resgatar a importância do campo. Como mencionamos, hoje nossa escola está legalizada como Escola do Campo, o que já é um desafio vencido, e assim conquistamos alguns benefícios que são destinados a estas escolas; como, por exemplo, ampliação da escola com ambientes específicos para as matérias da grade diversificada e estamos com processo em andamento para aquisição de transporte próprio para os estudantes e um carro para a Escola. Além de contarmos com o compromisso e empenho de nossa administração. O que nos deixa otimistas quanto ao futuro de nossa Escola do Campo. (Diretora J) **(entrevista concedida no dia 03/04/2012)**

Nota-se, nas duas respostas apresentadas acima, que a diretora se refere novamente à educação do campo como ensino agrícola e, mais uma vez, volta sua atenção à experiência de sua escola, mas, ao mesmo tempo, destaca que os benefícios são prioritariamente materiais. Em outras palavras, parece que há poucos avanços práticos. Esses avanços práticos deveriam se referir à mudança nas práticas pedagógicas dos professores, na ampliação do entendimento do âmbito da educação do campo, em relação às questões amplas presentes nos debates nacionais e regionais acerca das políticas públicas em educação do campo, da caracterização de educação do campo como uma educação transformadora e superadora da situação de exploração dos trabalhadores, da noção de currículo como acesso aos saberes historicamente acumulados pela humanidade, e da participação efetiva e ativa da comunidade na vida escolar e nas discussões sobre educação do campo. Essas lacunas suscitaram perguntar à diretora sobre a existência de alguma política específica de formação dos professores do campo, ao que ela respondeu não haver nenhuma formação específica. Como ela não se referiu à

formação oferecida pelo PEA, perguntei se foi percebida alguma mudança na educação do campo do município a partir das políticas do MEC. A diretora respondeu que *“em nosso caso, agora que conseguimos legalizar nossa escola como Escola do Campo frente ao sistema educacional, e exatamente para implantarmos as mudanças e especificidades impostas pelo MEC”* (entrevista concedida no dia 03/04/2012). Em outras palavras, com exceção de um melhor aporte material às escolas, e da legalização de sua escola como escola do campo, a diretora não conseguiu divisar nenhuma mudança significativa em qualquer um dos aspectos indicados no presente parágrafo.

Por fim, perguntamos à diretora como ela via a participação dos movimentos sociais na construção de políticas públicas para a educação do campo. Ela ressaltou que é uma participação *“extremamente importante e necessária”*, porém destacou: *“Mas, admito neste momento minha ignorância sobre esta participação”* (entrevista concedida no dia 03/04/2012).

Em relação às professoras do município J, iniciamos as entrevistas individuais perguntando se o município possuía alguma política específica para a educação do campo. As três professoras responderam negativamente à pergunta, diferentemente da diretora que respondeu afirmativamente. A professora J1 respondeu *“não possui, não segue nenhuma”*. Já as professoras J2 e J3, apesar de também negarem a existência de políticas específicas, afirmaram que *“Elas [referindo-se à supervisora da secretaria municipal de educação] vêm visitar, olhar, como fazem em qualquer escola; mas, não específica para a escola do campo. E isso faz muita falta prá gente”* (professora J2), e *“O que existe é uma supervisora que toma conta da nossa escola”* (professora J3). (entrevistas concedidas no dia 27/11/2012)

As três professoras também afirmaram que não houve, até aquele momento, nenhum seminário ou fórum municipal para se discutir a educação do campo do município J. Apenas J3 referiu-se a um seminário desenvolvido na UFSCar o qual participou: *“Não, não. Só nesse projeto que a gente fez pela UFSCar [refere-se a um projeto específico desenvolvido em um dos campi da UFSCar]. Teve um seminário lá que a agente participou, mas não pela secretaria”* (entrevista concedida no dia 27/11/2012)

. De forma mais incisiva, perguntamos às professoras se estas recebiam alguma formação específica para atuarem em escola do campo. As respostas seguiram na mesma direção dada à pergunta anterior: todas disseram não receber formação específica e J3 referiu-se à mesma experiência vivenciada no projeto desenvolvido na UFSCar: *“O que a gente fez no ano passado foi com a UFSCar mesmo, foi uma capacitação que era um trabalho de uma mestranda lá né, voltado para os professores do campo. Ela deu alguma orientação prá gente. Mas, fora isso não”* (entrevista concedida no dia 27/11/2012)

Em seguida, as professoras foram questionadas sobre se conheciam as Diretrizes Operacionais. As professoras negaram conhecimento das Diretrizes. J1 e J3 declararam, respectivamente, não conhecer e não ter tido oportunidade de acesso; enquanto J2 informou: *“Nunca peguei e li o que realmente é. Já me falaram, você escuta, mas não nunca peguei para estudar”* (entrevista concedida no dia 27/11/2012).

É bastante curioso notar que a diretora J referiu-se às Diretrizes Operacionais. Além disso, tivemos acesso ao PPP da escola na qual as professoras entrevistadas atuam, e nesse documento não somente há referência às Diretrizes como, também, encontra-se todo ele embasado nessas Diretrizes. Ficou, portanto, a dúvida em relação ao motivo pelo qual as professoras disseram desconhecer as Diretrizes e, mais ainda, como foi e por quem foi redigida a proposta de PPP da escola.

Nesse ponto, foi solicitado às professoras que caracterizassem a educação do campo. A professora J1 respondeu: *“Não sei te dizer bem. Sei que tem que ter uma diretriz, mas desconheço qual”* (entrevista concedida no dia 27/11/2012). A professora J2 teceu os seguintes comentários:

Então, é complicado dizer o que é mesmo. Eu acredito que além do currículo da cidade que a gente aplica aqui, teria que estar trabalhando mais com a realidade deles. Onde eles moram, fazendas, sítios, assentamentos, o que se trabalha na fazenda, o que podemos aplicar para trabalhar todas as matérias, todas as disciplinas em cima disso, da realidade deles, da vivência deles. Eu acho muito mais fácil para eles enxergar isso, do que uma coisa que dificilmente, às vezes, eles saem daqui para ver uma coisa que não está além deles. Eu acredito que a escola do campo, pedagogicamente, seria isso, acrescentar com isso. Além dos outros currículos que tem. (J2) (entrevista concedida no dia 27/11/2012)

E a professora J3 respondeu:

Então, eu acho que os projetos voltados ao cuidado com a terra. Em qualquer outra escola de ensino regular, você não vai mais ter isso. Ensinar eles a valorizar a terra. Porque olha, a gente tem um pedacinho de terra, um quintal no fundo de casa, então vamos plantar? Para consumo próprio, conscientizar eles da importância. (J3) (entrevista concedida no dia 27/11/2012)

Conforme visto, J1 não soube caracterizar uma educação do campo, enquanto J2 e J3 prenderam-se à valorização da realidade do aluno que é filho de trabalhadores da agricultura, reduzindo a noção de campo ao cultivo da terra, tal como feito pela diretora da escola. A

caracterização feita, bastante restrita e com poucos elementos críticos, lança uma grande preocupação em relação à prática pedagógica dessas professoras, mas, ao mesmo tempo, suas respostas refletem a própria ausência de formação e de conhecimento das Diretrizes apontadas pelas entrevistadas.

Mesmo tendo sinalizado a ausência de formação e o pouco conhecimento das questões políticas e pedagógicas presentes nas discussões sobre educação do campo, quando perguntadas acerca da existência, no município, de um currículo ou proposta pedagógica específica para as escolas do campo, as professoras passaram a se referir ao PPP ou às oficinas de formação:

“Tem as oficinas. Ela segue a tendência da escola integral, faz uma adaptação” (professora J1)

“Tem a parte específica que são as agrárias”. (professora J2)

“Então, dentro da proposta da escola, do PPP tem. Tem as matérias agrárias, que faz parte da grade deles. Então, tem uma proposta voltada. É que como eu não trabalho com essa parte, eu não tenho muito conhecimento [refere-se ao fato de ser professora de Educação Física]. Mas tem uma proposta”. (professora J3)

(entrevistas concedidas no dia 27/11/2012)

E quando questionadas sobre se deve haver uma educação específica do campo, as professoras foram unânimes em dizer que sim, e referiram-se mais uma vez à necessidade de garantir um trabalho que parta da realidade dos alunos. Como se nota, as professoras, assim como a diretora, estão presas à visão de que educação do campo resume-se a contemplar a realidade agrária, e apenas entreveem que essa educação pode fazer alguma diferença na vida dos alunos.

A respeito do envolvimento da comunidade com as escolas do campo, J1 disse que há *“bastante. Através de reuniões. A dificuldade é a distância”* **(entrevista concedida no dia 27/11/2012)**. J2 também afirma que há esse envolvimento, e destaca igualmente o problema da distância:

É tem, tem sim. Tem algumas mães que moram muito longe. Fica difícil de estarem vindo por causa do transporte. Mas, quando a gente cede transporte, elas vêm. Tem reuniões dos pais, quando a gente faz alguma festa eles estão aqui participando. Tem sábado, a escola abre, a escola aberta, eles vêm também (professora J2). **(entrevista concedida no dia 27/11/2012)**

E a professora J3 relativiza um pouco mais a participação dos pais, indicando atividades que dão algum retorno aos mesmos:

A gente tem alguns pais. Que nem a gente tinha o projeto do óleo. A gente tinha alguns pais que passavam, que recolhiam esse óleo, lata de óleo. Tinha professor, aluno que trazia, você ia fazer o que com esse óleo? Deixar largado? Então tinha esses pais que recolhiam. Tinha outro pai também que pegava papelão, a gente juntava e o pai passava. Então da comunidade que a gente tinha era isso, alguns pais participando (professora J3). **(entrevista concedida no dia 27/11/2012)**

Desse modo, as informações sobre participação dos pais não diferem das informações dadas em outras entrevistas, ou seja, essa participação é pontual quando são chamados e quando há alguma atividade de interesse, como festas e a recolha de material que pode gerar alguma renda extra. Em outras palavras, a participação, quando há, é marcada pela passividade ou pelo preenchimento de algum interesse ou necessidade imediata.

Por fim, perguntamos quais as perspectivas e desafios futuros para a educação do campo no município. As falas das professoras continuaram destacando a valorização da realidade, a garantia de conteúdos específicos ao trabalho do campo e outros aspectos que indicam que, em termos de politização, as entrevistadas ainda carecem de elementos fundamentais ao debate e à conscientização do papel das políticas públicas de educação do campo:

“Que os alunos sejam mais valorizados. Tem que ter uma educação específica para valorizar as raízes” (professora J1).

“Enquanto não trouxer essa realidade que eu falo pra você aqui no campo fica muito mais difícil aplicar atividades pedagógicas pra eles, porque às vezes são ensinadas coisas que não estão na realidade, tanto que eu tenho que trazer de casa material pra eles verem, assistirem, pra eles sentirem como que é; então passeio prá eles estarem vendo. Então nessa parte tem essa dificuldade, mas ao mesmo tempo é desafiador porque você tem que procurar alguma coisa prá sanar aquilo que tá faltando” (professora J2).

Conscientizar o aluno da importância da terra. Porque eles vêm prá cá e eles não querem saber de cuidar da horta: ‘Ah dona, mas eu faço isso na minha casa, eu não quero fazer isso aqui na escola novamente’. Então é conscientizar eles que não é só plantar; ele pode fazer uma faculdade, ser um agrônomo, conscientizar ele que é importante e está ficando cada vez mais escasso; o pessoal tá saindo da zona rural, então conscientizar ele que é importante sim cuidar da terra, cuidar da sua plantação. Porque eles não querem isso, eles querem sair, querem ir prá cidade, porque acham que é vergonhoso, eles não querem dar continuidade aquilo. E é importante que tenha, e tem que conscientizar disso. Eu espero que melhore, que a gente consiga fazer de forma correta, que as crianças consigam enxergar a importância da terra (professora J3).

(entrevistas concedidas no dia 27/11/2012)

3.3.1.12 Município “K”

O último município que fez parte de nossa amostra, chamado de K, está localizado na mesorregião do Vale do Paraíba Paulista e pertence à microrregião de Guaratinguetá. Nele foi entrevistada a coordenadora municipal de educação do campo.

Em relação à existência de uma política específica de educação do campo para o município, a coordenadora disse que não há e, logo em seguida, acrescenta “somente o Escola Ativa”. Essa referência ao PEA, que foi recorrente nas diversas entrevistas realizadas nos diferentes municípios, foi o ponto de apoio em outras respostas da coordenadora. Assim, quando perguntado se foram realizados seminários ou fóruns municipais que possibilitassem a discussão da educação do campo, mais uma vez foi dito que não, porém com a ressalva dos seminários de formação do PEA. O mesmo vale para a questão referente à existência de uma política de formação do professor do campo e para a existência de um currículo ou proposta pedagógica para a escola do campo.

A coordenadora defendeu que deve haver uma educação específica do campo, porém não justificou sua resposta. Em relação ao que mudou a partir da implementação do PEA no município, a coordenadora respondeu que “*mudou a metodologia dentro da sala de aula*”. Porém, quando perguntado quais os desafios para implementação das Diretrizes Operacionais, e quais as perspectivas e desafios futuros para a educação do campo no município, a coordenadora não respondeu.

Em sua visão, “*a comunidade participa das decisões da escola*”. Essa informação difere das demais respostas dos outros entrevistados, pois destaca explicitamente uma participação ativa e decisória, porém a entrevistada não fornece maiores detalhes sobre como se dá tal participação na prática.

Finalmente, como já era de se supor, a coordenadora indicou não haver qualquer parceria com o poder público estadual em relação a ações voltadas à educação do campo. E quanto à participação dos movimentos sociais na construção de políticas públicas, ela respondeu que “*os movimentos sociais são importantes para a construção de uma educação publica de qualidade*”.

3.4 Considerações gerais em torno da existência de políticas públicas de educação do campo no estado de São Paulo

Os educadores entrevistados, bem como o total de municípios consultados, apesar de não abrangerem todo o estado de São Paulo, são significativamente representativos do que ocorre no estado como um todo, tendo em vista os critérios de seleção desses municípios, já apresentados anteriores. Os depoimentos dados retratam e, ao mesmo tempo, denunciam uma realidade no mínimo preocupante: ausência de compromisso com a educação do campo no estado. Vale ressaltar que não foi encontrada nenhuma menção à Educação do Campo nem na página da Secretaria Estadual de Educação, nem no CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas), nem no Centro de Referências em Educação Mário Covas.

Apesar de todo o debate ocorrido a partir da década de 1990, em que o movimento social consegue colocar na agenda política do país a questão da Educação do Campo, depois de toda a mobilização que culminou em duas conferências nacionais, após a aprovação das Diretrizes Operacionais, o marco legal da Educação do Campo e de todos os programas e projetos do governo federal, o estado de São Paulo parece alheio a tudo isso. Foi o único estado que não promoveu o seminário estadual de educação do Campo, sob a alegação do secretário de educação da época de que em São Paulo não havia mais campo.

Essa realidade atual, cujas raízes históricas remontam à primeira república, conforme visto neste capítulo, e que hoje se intensifica, pode ser assim resumida: Não há nenhuma parceria com o governo federal em função da recusa do PSDB em qualquer aproximação com a esfera federal; não há, no estado de São Paulo, nenhum dos projetos e programas de Educação do Campo federal. Somente o antigo Programa Escola Ativa foi incorporado em 2008, em 29 municípios, embora sua implantação não tenha sido uma iniciativa do governo estadual, e sim do REMEC (Representação do MEC) sem a mediação da secretaria estadual de educação. Só mais tarde é que a secretaria aderiu, quando o programa estava sendo extinto. Além disso, fica claro que a única política pública de educação do campo feito pela secretaria é a nucleação de escolas.

Segundo técnica do REMEC em entrevista dada “não houve interesse da Secretaria Estadual de Educação – houve uma insistência em marcar com a secretária de educação. Quando finalmente conseguiu marcar com a secretária, ela declarou ‘não temos classes multisseriadas no campo no Estado de São Paulo. Só não conseguimos acabar com isso

porque tem adicional para o professor””. A título de exemplo a técnica destaca que Ibiúna é um município que tem 43 escolas do campo.

Só muito recentemente, no final de 2010, a secretaria de educação começou a se interessar pelo PEA, indicando dois técnicos para acompanharem o programa. A técnica do REMEC entrevistada analisa que esse interesse de deu por conta da pressão do PAR – A secretaria se responsabilizou pela distribuição dos livros do PEA. Em artigo, Stefanini (2011) analisa que “mais do que a implantação da metodologia, verificou-se que o programa teve impacto positivo ao proporcionar curso de formação para representantes municipais e professores, repercutindo em ganhos de visibilidade e consequente valorização das escolas com turmas multisseriadas” (p.7). A autora ainda analisa que “houve boa aceitação dos professores para com o programa, entretanto, há casos em que a quantidade de projetos existentes na escola era excessiva e levava a uma sobrecarga do professor” (2011, p.7).

Stefanini (2011) analisa ainda que a presença do PEA nas redes municipais do estado de São Paulo demonstra avanços na formação docente – na medida em que se conseguiu reunir representantes de secretarias municipais de educação para discutir a educação do campo, buscando alternativas para consolidação da temática em cada um dos municípios; melhorias na infraestrutura, pois as escolas com turmas multisseriadas ganharam visibilidade e em alguns casos passaram por reformas ou readequações do espaço físico; foram equipadas com computadores do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo); receberam maior acompanhamento pedagógico; maior atenção ao rendimento escolar dos alunos e, consequentemente, passou-se a ofertar mais materiais pedagógicos.

Enfim, a Educação do Campo no estado de São Paulo parece acontecer apenas nos assentamentos através do PRONERA e de outros programas do governo federal, que é parceria entre governo, universidades e movimento social. Não há qualquer parceria com o governo estadual. Isso pode estar ligado a questão partidária, pois o governo estadual é do PSDB, e o federal PT. O interessante também destacar que há pouco envolvimento das universidades localizadas no Estado de São Paulo.

Parece também haver uma desmobilização dos movimentos sociais do campo, pois o Estado não possui um Fórum Estadual de Educação do Campo. Por ocasião do I Seminário de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo, ocorrido no ano 2011, primeiro a ser promovido no Estado, não houve participação expressiva dos movimento e foi proposto a estes, mas especificamente ao MST, criar um Fórum Estadual de Educação do Campo, mas não houve quórum.

Enfim, conforme já destacamos anteriormente, a única política que parece acontecer no estado de São Paulo em relação à Educação do Campo, é a política de nucleação e transporte escolar. A nucleação, isto é, a criação de escolas-núcleo que passam a substituir as escolas menores de uma comunidade, resulta em aumento da distância física entre escola e residências dos alunos, sendo a liberação de transporte a única resposta dada para a solução desse impasse. De acordo com Pierro e Andrade (2009):

Operando com a premissa de que a população que permanece no campo é residual, os governos paulistas, que na segunda metade da década de 1980 haviam criado programas de nucleação e melhoria das escolas rurais, nos anos de 1990 promoveram o transporte escolar dos estudantes do campo para as escolas urbanas. Esse processo se intensificou com a municipalização do ensino, induzida pela implantação, em 1996, do Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF). (p.01)

Di Pierro e Andrade (2009) ainda acrescentam que há um descompasso entre diminuição de escolas e matrículas no campo e aumento da demanda por escolarização por parte das pessoas que vivem na zona rural, no estado de São Paulo. Essa contradição gritante sugere um processo de urbanização da escolarização da população paulista. A rigor, temos uma situação bastante complexa, pois algumas escolas, em diferentes municípios, foram declaradas como sendo da zona rural ou que recebem uma demanda de alunos provindos da zona rural, o que atrai mais recursos públicos; isso, porém, não significa uma adesão à proposta de educação do campo, uma revisão de posturas pedagógicas ou uma assunção das discussões em torno de uma educação voltada à população do campo. A busca por maiores recursos parece ser o mote para declararem-se como sendo escola do campo. As entrevistas que realizamos apontam claramente, em sua grande maioria, para um total desconhecimento e para uma baixíssima adesão às questões discutidas nos fóruns de reflexão e de reivindicação por uma educação do campo verdadeiramente voltada às populações do campo. Muitos dirigentes municipais, gestores e professores dos municípios ignoram as diretrizes operacionais, não tem ainda conhecimento da legislação, das discussões, do processo de luta dos movimentos sociais. Além disso, as entrevistas apontaram inclusive um desconhecimento das propostas advindas da esfera federal, o que reflete exatamente o distanciamento entre estado de São Paulo e governo federal, muito mais em função de desacertos políticos do que por discordâncias de opiniões, já que essas opiniões sequer são formadas no âmbito do estado.

Desse modo, pode-se afirmar que na maioria dos municípios não existe movimento social do campo atuante. As propostas da esfera federal, quando chegam aos municípios, chegam esvaziadas de qualquer debate crítico e político. Há uma distância considerável entre as políticas educacionais, a legislação educacional, a pesquisa acadêmica, e o que o acontece na realidade das escolas, isto é, no ensino, no trabalho cotidiano dos professores, na aprendizagem dos alunos. Tal situação tem relação direta com o processo de municipalização, que foi empurrado para os municípios, e estes se veem diante de inúmeros problemas, sendo o principal deles o financeiro. O desenho das Políticas Públicas, arquitetado desde o governo de FHC e intensificado no governo Lula reflete o centralismo do governo federal com estas políticas: este elabora e os municípios executam. Esta, sem dúvida, é uma forma de manter o controle, podendo-se afirmar que se trata de uma descentralização de faz de conta. Nesse sentido, o que se percebe é que muitos estados e municípios não alteram em nada as suas políticas, sendo o estado de São Paulo um exemplo típico dessa situação.

Se podemos vislumbrar algum avanço, esse é bastante tímido. A rigor, o desconhecimento da política oficial da educação do campo pelos municípios tem em grande medida a ver com a relação entre os poderes públicos federais, estaduais. Se o governo estadual tem aliança com o governo federal, essa política parece ser mais fácil de ser incorporada e implementada. Talvez o grande mérito da política de Educação do Campo, independente de estar na área rural ou urbana, seja o despertar para os aspectos físicos, pedagógicos, (houve melhoria principalmente na parte física, no dizer dos professores “finalmente a escola do meio rural deixou de ser depósito de coisas velhas”, um olhar mesmo que tímido para a questão da formação do professor, do material didático). Para Cavalcanti (2009):

O paradoxo talvez é que a ‘educação do campo’ ao alcançar o universo retórico e legalista das políticas educacionais brasileiras já no século XXI, pode não estar de fato sendo apropriada pelos significativos pedaços do rural que são se encontram em movimento (este rural ainda sob a lógica de produção capitalista, muitas vezes inerte ao mundo de lutas e labutas dos movimentos sociais em diferentes cantos do Brasil, nos últimos 20 anos. (p. 01)

É no mínimo intrigante o silêncio do poder público do Estado de São Paulo acerca da Educação do Campo, que se deve em parte ao estranhamento com o poder público federal e

também da crença que não existe campo no Estado de São Paulo. O campo, na concepção desse governo, é o lugar do atraso e, nesse sentido, São Paulo, como o estado economicamente mais desenvolvido da nação, não poderia comportar o campo.

As perguntas a serem investigadas, na continuidade dos estudos que a presente tese proporciona, são: Por que há essa distância entre a macropolítica e a micropolítica, entre as grandes políticas educacionais e o funcionamento interno das escolas, seu cotidiano, suas normas e rotinas, as salas de aula, as relações professor-aluno, as práticas de gestão? Por que a ausência de informação, de vontade política e de ações estratégicas, por parte dos governantes e dos partidos políticos, do papel da educação e da cultura no desenvolvimento da sociedade e do país? O próximo capítulo procura lançar algumas luzes a esse respeito, além de apontar para as conclusões, sempre provisórias, que o presente estudo nos possibilitou.

CAPÍTULO 4

Considerações Finais: Educação do Campo como retórica do Estado e a Educação no campo necessária

4.1. Preâmbulo

Os capítulos anteriores ofereceram elementos teórico-críticos ao entendimento de como as políticas públicas são parte integrantes das ações do Estado no controle da população, tendo em vista que tais ações visam, em grande parte, desarticular possíveis conflitos sociais, porém com a roupagem de resposta às demandas da sociedade. No campo da educação, e especificamente da Educação do Campo, vimos que o contexto mundial do capitalismo imprimiu direcionamentos aos governos que ampliaram as possibilidades de efetivação de políticas que preparam o trabalhador a atividades voltadas à produtividade agrotécnica e, portanto, visam tornar o trabalhador uma peça importante no ciclo de produção e lucro das elites.

A rigor, os direitos à escola e a uma educação de qualidade foram ganhando contorno à medida que essa escola foi se tornando uma escola formadora de mão de obra para os grandes empresários do campo e a qualidade na educação passou a significar concretamente uma qualidade voltada aos interesses elitistas. Embora essa pareça uma análise parcial da situação total, há de se convir que a imparcialidade é um discurso desmobilizador e que serve para encobrir aspectos fundamentais da realidade. Assim, denunciar as políticas públicas de Educação do Campo como discursos, propostas e ações articuladas em torno do interesse do Estado capitalista e não do interesse da classe trabalhadora, é assumir-se frontalmente contra a postura neoliberal que caracteriza nossa sociedade e, portanto, que determina em grande parte a vida individual e coletiva.

Os discursos dos grupos hegemônicos possuem algumas características básicas:

- 1) Facilmente se apropriam das falas dos trabalhadores, no sentido de absorver expressões e reivindicações, porém descaracterizando-os do contexto social, histórico e de classe em que foram forjados, e apresentando-os de maneira asséptica, de forma a mostrarem-se aparentemente a favor da população;

- 2) São rapidamente disseminados entre a população, em função da detenção das máquinas de comunicação social (mídias) como se fossem discursos legitimamente voltados aos interesses da população e, mais que isso, legitimados pela própria população;
- 3) São rapidamente reproduzidos e entendidos pela população como sendo preocupações que se materializam em ações solucionadoras de questões sociais;
- 4) Visam cooptar sujeitos oriundos das lides comunitárias, que podem exercer o papel de executores de planos aparentemente voltados à sua comunidade de origem, mas que trazem veladamente a marca das elites, com a função de manter silenciadas e dóceis as populações;
- 5) Assumem propostas que visam a um benefício imediato da população, mas que a médio e longo prazo só aumentam o fosso social entre elites e trabalhadores. Em outras palavras, propõem ações populistas e não ações que efetivamente solucionem os problemas sociais que o próprio modelo econômico gerou para a classe trabalhadora.

Apenas como exemplo do que sinalizei no parágrafo anterior, temos o discurso do voluntariado na escola, cujo projeto mais proeminente é o “Amigos da Escola”, proposto pela megaempresa Rede Globo, e que se apresenta como um projeto que visa incentivar a parceria entre comunidade e escola, ampliar o diálogo entre escola e comunidade e, sobretudo, materializar ações voluntárias que aumentem a qualidade educacional nas e das escolas.

Ora, tal discurso é rapidamente aceito e a adesão voluntária se faz presente, e não se pode dizer que não haja benefícios imediatos. Esse discurso, entretanto, reduz, encobre ou retira de cena discussões como; desobrigação do Estado, sucateamento imposto à educação pública, que se traduz por falta de verbas, professores mal pagos, cansados, com salas superlotadas, com escolas sem recursos e deterioradas, e a falta de contratação de pessoal qualificado que poderia e deveria exercer as mesmas ações dos voluntários. Esse discurso aposta no voluntariado como um bem social e como uma prática cristã, politicamente correta e socialmente valorizada, mas a rigor serve aos patrões e ao Estado que se eximem de dar conta daquilo que deveria ser seu papel social fundamental: gerar serviços que respondam às demandas da sociedade.

Para além de projetos sociais dos empresários, como o “Amigos da Escola”, os discursos dos grupos hegemônicos ganham força maior, legalidade e legitimidade quando se transformam em proposições conhecidas como “políticas públicas”. Como já vimos nos capítulos anteriores, não há uma correspondência direta entre “políticas públicas” e anseios populares, embora as políticas públicas se caracterizem exatamente por assumirem uma roupagem que parece ser a mesma utilizada pelos movimentos sociais. Esse aspecto ficou

particularmente patente nas falas e depoimentos dos entrevistados, o que denuncia o distanciamento entre as políticas públicas e a educação praticada nas escolas municipais do campo.

Nesse sentido, vale a pena iniciarmos esse capítulo final retomando uma questão fundamental e discutindo duas outras questões igualmente importantes: 1) a diferença entre políticas de governo e políticas de Estado nas proposições das políticas de Educação do Campo; 2) as inter-relações entre educação, escola e o modelo de Estado proposto por Gramsci; 3) as diferenças entre Educação do Campo e no campo. Esses aspectos serão aqui abordados de forma a levantarmos elementos que nos ajudem a denunciar e desconstruir a retórica do Estado ao tratar e propor políticas públicas para a educação, além de possibilitar vislumbrar horizontes para uma educação no campo que supere a retórica apontada.

4.2. As políticas de Educação do Campo são políticas de Estado?

Conforme temos visto, o Estado capitalista tem um papel histórico de servir aos interesses do capital. Porém, apoiado em Gramsci, percebemos a existência de abertura à sociedade civil, sendo que esta detém um papel tão fundamental quanto os dirigentes. A rigor, para Gramsci, não é possível pensar em um Estado no qual só haja uma sociedade política; o Estado seria composto tanto pela sociedade política quanto pela sociedade civil. Essa proposta, batizada de Estado Ampliado, se caracterizaria por uma unidade dialética entre força e consenso, público e privado, sociedade civil e sociedade política. Essa concepção traz a noção de que o Estado é, em última análise, uma relação de forças e, portanto, passível de mudanças e de contra-hegemonias. Nesse sentido, conforme já discutido anteriormente, Gramsci descortina a possibilidade de que as classes oprimidas podem educar-se politicamente, organizar-se politicamente, fazendo oposição tácita ou explícita à posição hegemônica dominante. Nas proposições de Gramsci, a classe oprimida pode fundar um novo Estado. Desse modo, podemos vislumbrar uma das dimensões do pensamento dialético que é a formação da contradição dentro do próprio fenômeno, isto é, os fenômenos trazem em si os elementos do novo em potencial, os elementos que irão se contrapor e até superar o velho, o estabelecido.

Evidentemente que essa descrição só se torna realidade a partir das ações dos sujeitos. É essa a força da proposição de Gramsci: os sujeitos não são apenas sujeitos históricos, senão sujeitos da própria história, sujeitos que fazem a história. Mas, a correlação de forças implica em estratégias e instrumentos prós e contras mudanças. Daí a existência tanto de forças

regulatórias e coercitivas que tentam manter a situação privilegiada da classe hegemônica, por meios de ações coercitivas e ideológicas, quanto a presença de forças contra-hegemônicas que se organizam e se educam a fim de oferecerem resistência e superação da situação de dominação em que se encontram. Gramsci vislumbrou, portanto, que a transformação da realidade social não poderia ficar dependente unicamente de transformações na infraestrutura, na base do modo de produção; a transformação social poderia ocorrer a partir das mudanças nas próprias instituições, na descoberta e ampliação de espaços institucionais e políticos, na organização e educação política da classe oprimida, na ação de intelectuais orgânicos que passam a liderar, organizar e educar as massas. É essa a força e a consequência da assunção de um Estado que não se faz apenas de sociedade política.

Outra dimensão fundamental do Estado é a ética, ou o Estado ético, este representando a superação da coerção e da violência, e assunção da classe oprimida ao poder. Essa dimensão, utópica²⁵ por natureza, significa a dissolução do Estado burguês, porém, nunca a superação do Estado como forma de organização política dos cidadãos. Essa possibilidade de superação é amplamente enfatizada por Gramsci, o qual entende que:

(...) A vida estatal é concebida como uma continua formação e superação de equilíbrios instáveis (no âmbito da lei) entre os interesses do grupo fundamental e os interesses dos grupos subordinados, equilíbrios em que os interesses do grupo dominante prevalecem, mas até um determinado ponto, ou seja, não até o estreito interesse econômico-corporativo (GRAMSCI, 1999, p. 42).

Esse entendimento de realidade como correlação de forças mostra o quanto Gramsci acreditava no papel dos trabalhadores na sociedade civil como uma das forças transformadoras dessa realidade. Essa visão nos ajuda a entender que nem sempre falar em políticas de Estado é o mesmo que falar em políticas de governo, no sentido de que as políticas de Estado podem (e a rigor, deveriam) ser fruto de correlações de forças entre sociedade política e sociedade civil, e, portanto, deveriam refletir a educação política das classes oprimidas. Enquanto que as políticas de governo geralmente reduzem-se ou (1) a injunções legais que visam responder de maneira paliativa a reivindicações populares ou a

²⁵ Utópica sim, mas nunca distópica, no sentido de que as distopias fundamentam-se numa anti-utopia, caracterizando-se pelo totalitarismo e pelo autoritarismo, que foram marcas tanto de governos capitalistas quanto de governos socialistas. Assim, o sentido dado por Gramsci a esse Estado utópica não se restringe unicamente ao “não-lugar” ou ao “lugar que não existe” (conforme a ideia originária de Thomas More), e sim refere-se a um “lugar que ainda não existe” ou a um “sonho que ainda não foi realizado”, mas que é perfeitamente possível de ser sonhado e concretizado.

demandas sociais que incomodam e põem à mostra algumas fragilidades da classe hegemônica (nesse sentido, podem ser apenas ações pontuais, locais, específicas), e/ou (2) a compromissos previamente estabelecidos com agências e instâncias maiores que representam o pensamento e as diretrizes do modelo econômico vigente (nesse sentido, e somente nesse, as políticas de governo estão em sintonia direta e confundem-se com as políticas de Estado). Como exemplo da primeira caracterização de uma política governamental, temos as tentativas de reorganização administrativa do sistema educacional estadual de São Paulo, que atingia diretamente uma demanda social urgente (o alto índice de reprovação e de evasão escolar), e a escolha, por seleção, de diretores; e como exemplo da segunda caracterização, a proposição de sistemas de avaliação em larga escala, no caso o SARESP, em perfeita sintonia com as diretrizes dadas pelo Banco Mundial.

Defendemos que as políticas de Estado e as políticas de governo podem ser políticas públicas, no sentido legítimo do termo, quando estas representarem a força da organização das classes oprimidas. Nesse sentido, se olharmos para a forma como vem sendo implementadas as políticas atuais, ainda estamos longe de políticas públicas que, de fato, reflitam os anseios populares. Assim, a pergunta-título do presente tópico (“as políticas de Educação do Campo são políticas de Estado?”) pode ter como respostas: (1) sim, são políticas de Estado no sentido de que refletem, em grande medida as diretrizes e orientações de agências e instâncias representantes do modelo econômico vigente, que é o modelo neoliberal; (2) sim, são políticas de Estado no sentido de que, também, refletem, mesmo que palidamente, algumas reivindicações nascidas nos movimentos sociais e como enfrentamento de alguns intelectuais orgânicos; (3) sim, são políticas de Estado no sentido de que não são políticas locais, pontuais, e sim políticas amplas que visam responder a uma demanda social, porém com um viés claramente neoliberal de preparação de mão de obra mais qualificada.

Outra questão, no entanto, é se perguntar se essas políticas de Educação do Campo são políticas públicas. Ora, defendemos que não são, no sentido de que estas se distanciaram de suas raízes populares. A expressão “política pública” é imprecisa e camufla uma realidade que, no dizer de Gramsci, é complexa e mutável: a das correlações de força entre classe hegemônica e classe oprimida. Defendemos que a noção do “público”, expressa no termo “política pública”, não é uma oposição ao termo “privado”. Ou seja, as políticas públicas frequentemente andam de mãos dadas com o grande capital e, por consequência, com o setor privado da economia, refletindo muito mais seus interesses e de seus aliados, do que as necessidades e reivindicações populares. Além disso, a noção de “público” não pode ser reduzida a um entendimento de algo feito “para o povo” tão somente; ou algo “dado ao povo”,

numa espécie de ação populista e silenciadora da contra-hegemonia (ações de busca de consenso por parte do Estado); ou ação “imposta ao povo” para seu próprio benefício, com todo o peso legal que isso representa (ações coercitivas do Estado).

Ora, toda essa análise nos leva a propor que ainda estamos longe de políticas “públicas” legítimas. É um processo longo, uma revolução processual que, apoiada em Gramsci, defendemos que só pode se concretizar à medida que setores populares da sociedade civil angariarem força política significativa. Essa é, portanto, uma guerra de posições, uma luta entre hegemonia e contra-hegemonia; uma luta que ainda está longe de ter o povo como vencedor. No dizer de Bonfim (2011):

Em Gramsci a revolução política não começa depois de uma ruptura, ao contrário uma revolução só será digna desse nome se a própria ruptura for expressão de uma nova hegemonia. Nesse sentido, acumular forças é muito mais do que se preparar para a ruptura, ainda que possa ser isso também, mas é antes de tudo a reforma intelectual e moral capaz de produzir os novos dirigentes, que para serem realmente novos assumiram um novo projeto ético-político centrado no valor da igualdade. Além disso, a arte de governar não se dá apenas pela imposição, ela vincula-se à capacidade de construir e preservar sua liderança intelectual e moral mais no dirigir do que no obrigar (p. 10)

Semeraro (2006) dá impulso a essas afirmações de Gramsci, ao levantar um questionamento fundamental:

De que modo os setores populares, mesmo em condições adversas, podem se organizar politicamente e chegar a construir um projeto próprio de mundo, alternativo e superior ao existente? Como se aglutinar em torno dos seus objetivos e desencadear um processo de transformação no mundo atual em vista de uma nova civilização? (p. 11)

Uma das possíveis respostas a esse questionamento está na noção de guerra de posição, proposta por Gramsci. Nessa noção tem-se a importância do amadurecimento político (educação política) das classes oprimidas, a fim de ampliar seu poder contra-hegemônico. Enquanto essa educação política não estiver fortalecida, ainda veremos posicionamentos alienados e alienantes, como encontramos em alguns depoimentos dados nas entrevistas coletadas e expostas no capítulo 3. Nesses depoimentos ficou marcante, conforme já aponte, o descompromisso político com um modelo de Educação do Campo voltado à população do campo, um patente desconhecimento da legislação e das propostas

implementadas na esfera federal em relação à Educação do Campo, um esvaziamento dos movimentos sociais do campo no estado de São Paulo em relação às reivindicações e demandas da classe trabalhadora do campo, a assunção acrítica de alguns elementos da atual política de educação de Educação do Campo, e a preocupação em classificar as escolas como sendo do campo unicamente em função da garantia de maiores recursos financeiros à própria escola.

Diante desse quadro, recorreremos às reflexões de Bonfim (2011), que baseado em Gramsci, propõe:

Entretanto, para que a atuação na escola e em outras esferas ganhe concretude é preciso compreender as formulações de Gramsci a respeito da nova estratégia de luta das classes subalternas, expressa no conceito de guerra de posição. Para Carlos Nelson Coutinho o conceito de guerra de posição relaciona-se a uma nova concepção de revolução. Esta teria uma dimensão mais processual capaz de dar conta das complexas sociedades “ocidentais”. Ou seja, o desafio do ponto de vista da formulação de uma política para educação seria pensá-la a partir dessa nova conceituação da revolução (p. 12)

Essa processualidade, portanto, é o desafio das classes oprimidas e de seus intelectuais orgânicos.

4.3. Inter-relações entre educação, escola e o modelo de Estado proposto por Gramsci

Quando apontamos, no item anterior, que as entrevistas indicaram, em sua maioria, um distanciamento dos educadores entrevistados com relação às questões prementes envolvidas nas políticas de Educação do Campo, essa constatação remete muito mais a uma necessidade urgente de readequação das lutas dos movimentos sociais do campo no sentido de como tem preparado o trabalhador na luta contra-hegemônica, e não no sentido de culpabilizar os educadores entrevistados. Em outras palavras, o esvaziamento e alienação patentes nas entrevistas refletem o descompasso entre governo do estado de São Paulo e governo federal, mas, mais que isso, reflete o quanto a classe trabalhadora está impregnada de uma ideologia hegemônica, que a torna cega, em grande medida, às complexas questões postas na arena da guerra de posições, cujo vitorioso momentâneo tem sido os controladores do Estado burguês em sua faceta neoliberal.

Nesse sentido, as políticas de Educação do Campo se mostram como uma arena de contradições. A Educação do Campo surge como uma alternativa contra-hegemônica, uma

possibilidade concreta de emancipação da classe trabalhadora; porém, essas características se perdem na medida em que ela se institucionaliza como uma política “pública” de educação. Essa se identifica diretamente com as aspirações de controle por parte do capital do que com as reivindicações da classe trabalhadora e, portanto, está muito distante da emancipação política, econômica, ideológica e social da classe trabalhadora. Portanto, a política de Educação do Campo apresenta claros limites a essa emancipação, e, portanto, à capacidade de superar os problemas históricos impostos por um modelo hegemônico de Educação do Campo.

Assim, a política pública de Educação do Campo, no formato assumido pelo governo, revela a clara similaridade desta proposta com o projeto neoliberal, marcada por um processo de despolitização da classe trabalhadora. A Educação do Campo, assim como as demais políticas de afirmação consolidadas no governo Lula, representa apenas programas paliativos e compensatórios como forma de pagamento de uma dívida histórica e social com os trabalhadores rurais (NASCIMENTO, 2009).

Para Santos (2010):

A marca forte contemporânea de se fazer política tem sido a da competência dos poderes governamentais, autocentrados na condição de formuladores de programas tomados como políticas, com pouca escuta à sociedade, que não participa como corresponsável pelos desafios do tempo e da história. Mas, ainda mais vezes o nível federal assume a responsabilidade, formula e realiza programas e projetos, sem garantia de vínculos indispensáveis entre os entes da federação, que não se vêem implicados na construção objetiva dessas ações. O centralismo, como forte marca quase sempre decide, comanda, financia e permanece impermeável às dificuldades de execução desses programas e projetos onde eles devem chegar. (p. 51)

Na esfera federal, pode-se afirmar que em termos de projeto de sociedade houve um continuísmo entre o governo Fernando Henrique Cardoso e o governo Lula, no sentido de que as propostas de ação e de políticas são totalmente pautadas e inspiradas nas diretrizes neoliberais. Embora haja ações e prioridades específicas a cada governo, e apesar da euforia inicial da esquerda e dos movimentos populares no início do primeiro mandato de Lula, na prática, em relação aos movimentos sociais do campo, o que se constatou foi, no governo petista, uma cooptação de lideranças do movimento para que assumissem cargos, gerando um imobilismo por parte dos setores que deveriam estar vigilantes às práticas do governo. O que se pode afirmar, portanto, é que “a efetivação de políticas públicas para a Educação do Campo está inserida em um jogo de interesses e conflitos, o que acaba por sintetizar as contradições,

não somente epistemológicas, mas também, metodológicas das políticas e programas para o campo” (HIDALGO; MIKOLAICZYK, 2012, p. 8)

Além disso, constata-se que as políticas para Educação do Campo são o resultado de interesses antagônicos entre classes. Até agora, é possível identificar que houve avanços em termos de legislação e em termos de discursos políticos. Porém, sabemos que os discursos políticos, quando engendrados pelo poder hegemônico, têm uma função muito clara de buscar o consenso das massas e, portanto, silenciar vozes e ações contrárias ao *status quo* social. Por isso não é de surpreender nem a cooptação de lideranças nem a incorporação das práticas discursivas dos movimentos sociais nas proposições governamentais. Podemos inferir, a partir dos dados apresentados na presente tese, que os avanços legais e discursivos ainda estão muito longe de serem materializados em ações concretas que cheguem diretamente a classe trabalhadora do campo. No caso específico do estado de São Paulo, a fragilidade das ações pedagógicas, dos currículos e da formação dos educadores que atuam em Educação do Campo já demonstra o enorme fosso entre discurso anunciado e prática pretendida. Assim, conforme afirma Silva (2011):

Os primeiros passos na construção de uma política para as escolas rurais, que prime pela qualidade, justiça social, acesso e permanência na educação básica, de crianças, jovens e adultos, que vivem no meio rural, já foi dada, mas é preciso que se encaminhem debates e elaborações de novos mecanismos que auxiliem tanto na democratização da educação, tanto no financiamento dos projetos, das escolas e das experiências educativas. (p. 10).

Para a concretização dessas políticas na prática diária das escolas e na formação dos educadores, é necessário vencer, sobretudo, os mecanismos de filtragem que fazem com que as reivindicações sociais sejam transformadas em proposições e discursos políticos dos governos. Nesse sentido, as políticas governamentais não conseguem (ou não se propõem a) romper com a racionalidade técnica e mercantilista de um projeto de educação para o país. Esse não rompimento está aliado a um mecanismo de esvaziamento dos debates. Quando no governo de São Paulo, por meio de sua secretaria de educação, recusa-se a aceitar a realidade da existência do campo no estado, nada mais fez do que tentar a busca de um consenso por meio da construção de uma realidade mal costurada, mas, ainda assim, consegue silenciar as vozes dos educadores e dos movimentos sociais e, por conseguinte, consegue desmobilizar qualquer ação coletiva mais consequente em direção a políticas respaldadas nos anseios e necessidades populares. Os índices forjados a partir dos sistemas de avaliação em larga escala e a partir das redefinições da retenção escolar e na garantia da continuação da escolarização, mesmo que os alunos não aprendam o básico, denunciam o quanto os grupos hegemônicos

são capazes de se apropriarem de discursos avançados dos movimentos sociais e, igualmente, o quanto esses discursos, que se tornam estilizados, são traduzidos em ações que diminuem ou mesmo abafam as ações dos movimentos sociais.

Como situação geral, e particularmente no caso do estado de São Paulo, é importante destacar algumas dificuldades relevantes enfrentadas pelas escolas do campo: a) insuficiência e precariedade das instalações físicas da maioria das escolas; b) dificuldades de acesso dos professores e alunos às escolas, em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar, gerada pela política de nucleação das escolas; c) falta de professores habilitados e efetivados, o que provoca constante rotatividade; d) falta de conhecimento especializado sobre políticas de educação básica para o meio rural; e) ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais; f) predomínio de classes multisseriadas com educação de baixa qualidade; g) falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais, baixo desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de distorção idade-série; h) baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores, quando comparados com os que atuam na zona urbana; i) necessidade de reavaliação das políticas de nucleação das escolas e de implementação de calendário escolar adequado às necessidades do meio rural. (INEP, 2006)

Assim, o que fica evidente nas políticas do estado de São Paulo, é uma precarização da educação nos contextos rurais, cuja principal solução tem sido o fechamento de escolas e o contraposto transporte dos alunos de todas as idades para que se cumpra o estatuto da escolarização obrigatória.

Como problematiza Munarim e Locks (2012):

A constituição de um marco legal garante a efetividade da Educação do Campo? A existência de Fóruns nacional, estaduais e regionais, a participação de universidades públicas, o compromisso efetivo de alguns setores do governo na esfera federal e de alguns governos locais no campo da educação, do desenvolvimento social e da reforma agrária, a persistência do movimento social ainda não garantem a efetivação das *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Tampouco asseguram o cumprimento das duas outras normas subsequentes acima referidas – a Resolução CNE/CEB nº 2, de 2008, e o Decreto nº 7.352, de 2010 (p. 87)

É nesse desafio que nasce a necessidade de se repensar o que se quer e o que há por trás da expressão “Educação do Campo”. Não se trata apenas de uma investigação semântica, e sim de uma busca dos sentidos carregados de ideologia que essa expressão induz. Defendemos que a “Educação do Campo” é uma área de investigação e aplicação que engloba

duas dimensões fundamentais: 1) a dimensão política, entendida como os discursos e proposições em torno do que é e como se constitui o campo, as diferentes ruralidades, as *demarcações* político-geográficas e culturais entre campo e cidade (o que tende a superar a dicotomia forçada entre rural e urbano), a questão da permanência/fixação do homem do campo no meio rural, e as implicações que todos esses aspectos trazem à vivência pedagógica e de formação individual e coletiva. É, portanto, o conjunto de proposições contra-hegemônicas anunciadas por Gramsci; 2) as ações de transformação social engendradas dentro do campo pelos movimentos sociais, que, apoiada em Gramsci, são ações de educação política e de fomentação de intelectuais orgânicos.

Somente nesse sentido podemos entender a expressão “Educação do Campo”, em oposição ao termo “Educação do Campo” presente nos discursos e marcos legais da esfera federal e dos governos locais, os quais reduzem essa educação a programas paliativos e pontuais, desconsiderando a complexidade das questões envolvidas e a complexidade das realidades vivenciadas pelos sujeitos do campo. Nesse sentido, defendemos a “Educação do Campo” como área de investigação e a “educação no campo” como materialização das necessidades dos trabalhadores do campo: todo sujeito tem o direito de ter uma educação de qualidade no lugar onde vive, e acesso aos conteúdos universais. Assim, essa educação no campo não difere em conteúdo e sim em metodologia. Partimos da compreensão de que, independentemente do espaço geográfico, todos os seres humanos têm necessidades de primeira ordem e necessitam de um espaço de vida onde podem realizar todas as dimensões da existência humana. Em outras palavras, essa “educação no campo” reflete a educação política que Gramsci defendia.

4.4 Educação do Campo e retórica do Estado

O que apontamos nos itens anteriores nos conduz a uma reflexão necessária em torno de como o Estado, por meio de seus diversos mecanismos, busca garantir o consenso e o abafamento de conflitos nas esferas sociais e públicas. Conforme temos destacado, os grupos hegemônicos lutam por se manter no poder e uma das estratégias utilizadas é a mimetização de seus discursos, os quais vão se modernizando e incorporando novos elementos à medida que surgem demandas sociais das classes populares. Essa mimetização surge pela incorporação de uma terminologia dos movimentos sociais, porém destituídas de seu contexto político e de seu significado original. O uso dessa terminologia tem, como objetivo precípuo, a aproximação às massas, a quebra (ilusória) do distanciamento (real) entre anseios populares

e projetos das elites, e, sobretudo, a inculcação de propostas das elites e das agências representantes do Estado burguês.

Não é nossa intenção realizar, aqui, um estudo acerca da subjetividade humana. Para tanto haveria necessidade de um espaço e de um aprofundamento que foge ao escopo da presente tese. Além disso, uma análise desse tipo já foi desenvolvida por Duarte (1993), em sua obra “A individualidade para si”, na qual são expostos elementos fundamentais ao entendimento de uma visão marxista de homem, sua subjetividade e os determinantes históricos de seu modo de pensar e agir. Antes mesmo de Duarte apresentar essa análise refinada, alguns elementos de entendimento da natureza histórica humana já estavam presentes em alguns escritos de Marx e Engels, os quais propunham, dentre outros aspectos, que a ideologia burguesa, na sociedade capitalista, estava a tal ponto presente no modo de agir de alguns proletários, que mesmo a mudança para um governo do proletariado não garantiria uma imediata mudança nos modos de agir desses proletários. Em outras palavras, uma mudança ideológica é necessária, a fim de dar fundamento às mudanças nas ações. Ora, a educação política, preconizada por Gramsci, garante a vigilância ideológica e a preparação da classe trabalhadora ao embate das ideias e à veiculação e defesa de propostas que tenham um peso e um caráter de contra-hegemonia.

A educação política, desse modo, deveria estar na pauta das discussões e fóruns sociais que tratam da Educação do Campo (enquanto área de investigação) e da educação no campo (enquanto ações educativas dos trabalhadores). O aumento da massa crítica dos trabalhadores, por meio da educação política, gera a resistência necessária na guerra de posições e, também, gera a assunção da ideologia contra-hegemônica, facultando a possibilidade de desenvolvimento de estratégias articuladas em torno da destituição da retórica dos agentes do Estado, ou seja, dos seus governantes.

Rumos a seguir...

Na presente tese buscamos entender as relações entre Estado e políticas públicas de Educação do Campo, e como essas são implementadas no estado de São Paulo. Além disso, incursionamos pela teoria de Estado em Marx e Gramsci a fim de fazer um contraponto ao modelo capitalista de Estado, especificamente em sua vertente neoliberal. Para tanto, investiguei como as políticas em Educação vêm se constituindo em nosso país, identificando os compromissos neoliberais nas atuais políticas no âmbito federal, e como o estado de São Paulo tem lidado tanto com as políticas de educação advindas do governo federal, quanto

como tem lidado com a educação e a educação no campo. Fez-se necessário pesquisar documentos oficiais e produções científicas acerca desses assuntos, bem como entrevistar educadores (professores, coordenadores, secretários municipais de educação, no estado de São Paulo) a fim de entender o impacto das políticas públicas federais de Educação do Campo sobre a educação no campo do estado de São Paulo. As constatações e reflexões apontadas ao longo do presente trabalho podem ser resumidas da seguinte forma:

1. As políticas públicas em Educação do Campo, promovidas pela esfera federal, apresentam pequeno impacto no estado de São Paulo, resumindo-se a algumas adesões ao extinto Programa Escola Ativa (PEA) por parte de poucos municípios;
2. Há pouco conhecimento, nos municípios de São Paulo, acerca dos documentos, legislações e programas do governo federal para a Educação do Campo;
3. Tanto os movimentos sociais do campo no estado de São Paulo quanto o governo estado e governos municipais não estão mobilizados suficientemente para a discussão em torno das políticas de Educação do Campo;
4. Há uma negação explícita da existência do campo por parte dos governos do estado de São Paulo;
5. O governo do estado tem resumido suas ações no campo ao enfrentamento de algumas demandas pontuais, por meio da nucleação e da garantia de transporte coletivo às escolas;
6. Governos do estado de São Paulo não têm dialogado com a esfera federal por razões político-partidárias;
7. Políticas de Estado e políticas de governo, em nosso país, apresentam intersecções importantes com base nas propostas neoliberais para a educação;
8. Políticas públicas de educação para o campo não tem refletido, a contento, as reivindicações e projetos de educação advindas dos movimentos sociais, reduzindo-se a uma retórica do governo federal, que passa a assumir alguns discursos de vanguarda, porém traduzindo-os em programas que silenciam os trabalhadores e movimentos sociais do campo;
9. Governo federal usou de cooptação de alguns setores e lideranças do campo como forma de desmobilizar a guerra de posições;
10. A educação política, proposta por Gramsci, bem como a noção de Estado Ampliado, podem servir de agenda dos movimentos de trabalhadores do campo, universidades e organização de educadores, no sentido de fornecer uma base

fortalecida de reivindicações que possam representar a luta contra-hegemônica da classe trabalhadora em relação à elite burguesa;

11. Essa luta contra-hegemônica pode ser um caminho promissor à busca e fundamentação de políticas verdadeiramente “públicas” para a Educação do Campo;
12. A Educação do Campo, enquanto área de investigação deverá buscar a consolidação de uma educação no campo que garanta a qualidade e o acesso ao conhecimento universal;
13. No estado de São Paulo, há necessidade premente de reativação das discussões nas universidades e nos diversos setores interessados na agenda da Educação do Campo. Há necessidade de superação da desmobilização que ficou patente a partir do descaso governamental para com a educação no campo.

A presente tese, portanto, objetivou contribuir com esse debate de reavivamento das discussões no estado de São Paulo, em sintonia com os fóruns dos trabalhadores que se fazem presentes nos movimentos sociais e na academia, de forma a construir massa crítica e com o intuito claro de lutar por “políticas públicas de Educação no Campo” que façam jus a esse termo e que se expressem em ações e programas gestados no seio da classe trabalhadora. Utopia? Talvez sim, mas uma utopia que significa o que ainda não foi realizado, o que pode ser realizado desde que tenhamos claro um projeto de sociedade que supere o modelo atual de Estado.

Referências

- ABREU H. B. **A trajetória e o significado das Políticas Públicas**: um desafio democrático. Proposta: experiência em educação popular e cidadania e políticas públicas. Rio de Janeiro: n.59, p.5-15, dez. 1997.
- ACÁCIA, Kuenzer. **Ensino de 2º grau**: O trabalho como princípio educativo. 3edª. São Paulo: Cortez, 1997.
- ALMEIDA, Paulo Roberto de. Sobre políticas de governo e políticas de Estado: distinções necessária, 2009. <http://www.imil.org.br/artigos/sobre-politicas-de-governo-e-politicas-de-estado-distincoes-necessarias>, Acesso em: 28/08/2013.
- ALVES, Gilberto Luiz (Org.) **Educação no campo**: recortes no tempo e no espaço. Campinas, SP:Autores Associados, 2009.
- ANDRADE, F.F. **Reestruturação produtiva**: dos novos padrões de acumulação capitalista ao novo parâmetro de políticas sociais. Revista Urutágua 10 Ago/set/out/Nov – Quadrimestral ,2004. ISSN 15196178 Dep. De Ciências Sociais – Universidade de Maringá (DCS/UEM). Disponível em: <http://www.urutagua.uem.br/010/10andrade.htm>. Acesso em: 05/junho/2012.
- ARANDA, Maria Alice de Miranda A participação como ponto de convergência na gestão da Política educacional dos anos iniciais do século xx. ANAIS DO XV ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, Belo Horizonte, 2010.
- ARAÚJO, Severina G. de. O PRONERA e os Movimentos Sociais: Protagonismo do MST. In Andrade et al (orgs) **A Educação na Reforma Agrária em Perspectiva: Uma Avaliação de Educação na Reforma Agrária**. Brasília: PRONERA, 2004.
- ARROYO, M. G., CALDART, R. S., MOLINA, M. C. (Orgs.). **I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo**. Documentos Finais. Luziânia, GO, 27 a 31 jul.1998.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins de **.Educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997.
-
- Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal. *Educ. Soc.* [online]. 2002, vol.23, n.80, pp. 49-71. ISSN 0101-7330.

- AZEVEDO, F. A Educação pública em São Paulo: problemas e discussões. Inquérito para o Estado de São Paulo em 1926. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1946.
- AZEVEDO, Alessandro A. **Traçando Caminhos e Descaminhos de um Processo de Educação no Meio Rural**: Reflexões a Partir de uma Experiência do PRONERA no Rio Grande do Norte. Revista da FAGED, nº 05, 2001.
- BARRETO, Sonia Silva **Estado, políticas públicas e educação**: as políticas de regulação na contramão da emancipação humana. V ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA 11, 12, 13 E 14 de abril de 2011 – UFSC – Florianópolis – SC - Brasil
- BARROSO, Edna .R. **Educação do Campo: contexto de discursos e de políticas**. Tese (doutorado)- Universidade Estadual de Campinas, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba, 2011.
- BASSO, Jaqueline D., GOBATO, AnaTatiana C. e ROSA, Júlia M. O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL . Revista HISTEDBR On-line Artigo Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.46, p. 145-160, jun2012
- BELLO, Isabel Melero & BRAZ Nelci Maria O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR) como estratégia organizacional dos sistemas públicos de ensino: avanços, limites e possibilidades. 2011 Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0234.pdf>. Acesso em: 15/mai/2013
- BELTRAME, Sônia et al. Universidade e Movimento Social: Interação entre Sujeitos Educadores. In Beltrame, S. et al (**orgs**) **Educação de Jovens e Adultos: estudos e práticas do campo**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2004.
- BEZERRA NETO, Luiz. Avanços e retrocessos da Educação Rural no Brasil. Tese (doutorado)- Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2003.
- _____. Educação do campo ou educação no campo? Revista Histedbr On-line, Campinas, n.38, p. 150-168, jun.2011
- BEZERRA NETO, Luiz; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. **Educação do campo**: referenciais teóricos em discussão. In: BEZERRA NETO e BEZERRA (organizadores). Educação para o campo em discussão: reflexões sobre o Programa Escola Ativa.1ª edição: 2011
- BOBBIO, N. O Futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo 8 Ed. São Paulo. Paz e Terra, 2000.

- _____. **A teoria das formas de governo**. 5. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1988.
- _____. **Liberalismo e democracia**. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- _____. Existe uma doutrina marxista de Estado? In: N. Bobbio e cols., **O marxismo e o Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- _____. **Direita e Esquerda: razões e significados de uma distinção política**. 2 reimp. São Paulo: UNESP, 1995.
- BOMFIM, João Cláudio de Almeida. O papel da escola a partir da teoria do Estado de Gramsci. V ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO MARXISMO, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA 11, 12, 13 E 14 de abril de 2011 – UFSC – Florianópolis – SC – Brasil. Disponível em: http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo_02/e02f_t003.pdf Acesso: 05/mar/2013
- BORGES Liliam Faria Porto. **A análise das políticas educacionais brasileiras de 1995 a 2002 e o Marxismo** – hipóteses sobre frigotto, gentili e a social-democracia. 2012 Disponível em : http://www.unicamp.br/cemarx/anais_v_coloquio_arquivos/arquivos/comunicacoes/gt5/s_essao2/Liliam_Borges.pdf Acesso em: 13/04/2013
- BUONICORE, Augusto C. A construção do conceito marxista do Estado, 2003. Disponível em <http://www.rebellion.org/hemeroteca/brasil/030715buonicore.htm>: Acesso em: 13/abr/2012.
- BRASIL. Constituição. (1967). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília:Senado, 1967.
- BRASIL. Constituição. (1971). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília:Senado, 1971.
- BRASIL. Constituição. (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília:Senado, 1988.
- BRASIL. Diretrizes operacionais para a educação básica do campo-Resolução CNE/CEB, nº 1. Brasília: Ministério da Educação, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –Lei 9394/96. Brasília, 1996.
- BRASIL/MARE. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado*. Brasília, Presidência da República, 1995. Disponível em :

<http://www.bresserpereira.org.br/Documents/MARE/PlanoDiretor/planodiretor.pdf>. Acesso em 23/set/2011

BRASIL (2008). Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002_08.pdf> Acesso em: 20/set/. 2012.

BRASIL (2010). Ministério da Educação. Decreto 7352 de 04 de novembro de 2010. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em: 20 jul. 2013

BRASIL (1996). Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 12/mai. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC/SECAD, 2002. Disponível em <http://www.mec.gov.br> Acesso em: 13 mar.2013

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Panorama da Educação do Campo. Brasília: Inep/MEC, 2006

BRASIL/MDA-INCRA Manual de Operações do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Brasília: MDA/INCRA, abril de 2004

BRASIL. **Programa Escola Ativa**: Projeto Base. Brasília –DF: Ministério da Educação, FNDE, Secretaria de Educação Continuada,2008

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Departamento de Educação para Diversidade e Cidadania, Coordenação geral de Educação do Campo. (MEC). **consulta ao CNE acerca de implantação de curso de licenciatura em Educação do Campo, no sistema universitário brasileiro, com vistas à formação de docentes que atuem na educação básica, em escolas do campo**. Brasília, 2009.

BRESSER PEREIRA, L. C. Estado, sociedade civil e legitimidade democrática. **Lua Nova**, n. 36, pp. 85-104, 1995.

BRITO, L. H. P. e FRANÇA, R. L. de. . **Reestruturação Capitalista**: as indissociáveis configurações do cenário político e do mundo do trabalho.. IN:FRANÇA, Robson de (org.). Educação e Trabalho: políticas públicas e a formação para o trabalho. Campinas,SP: Editora Alínea, 2010

BUONICORE A C. A construção do conceito marxista de Estado (parte 1) <http://www.rebelion.org/hemeroteca/brasil/030707buonicore.htm> Acesso em: 21/04/2013

CAIADO, Katia .R.M.; MELETTI, S.M.F. Educação especial na educação do campo de São Paulo: uma interface a ser construída. In: BEZERRA NETO, L.; BEZERRA, M.C.S. Educação para o campo em discussão: reflexões sobre o programa escola ativa. Disponível em: < <http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/textos-educacao-do-campo/educacao-para-o-campo-em-discussao-reflexoes-sobre-o-programa-escolaativa/view>>. Acesso em: 10 nov, 2012.

CALAZANS, M. J. C. Para compreender a educação do Estado no meio rural - traços de uma trajetória. In: THERRIEN, J; DAMASCENO, M. N. (Coords). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993. (Coleção Magistério, formação e trabalho pedagógico).

CALDART, Roseli. Salete. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual lugar da docência por área? In CALDART, R. S. (Org). **Caminhos para a transformação da escola**: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

Pedagogia do movimento sem terra. 3. ed. São Paulo: Expressão, 2000.

. Por uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção. In: Educação do campo: Identidades e Políticas Públicas. Orgs Kolling, E. J.; Cerioli P. R.; CALDART, R. S. Coleção Por uma Educação do campo. nº 4, 2002.)

. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos de. (Orgs.). Por Uma Educação do Campo: contribuições para a Construção e um Projeto de Educação do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004

CARNOY, M. Estado e Teoria Política.; Trad. Pela equipe de tradutores do Instituto de Letras da PUC- Campinas- 2ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 1988.

CATANI, A. M.. O que é Capitalismo. 35 ed. Versão ampliada. – São Paulo: Brasiliense, 2011 (Coleção Primeiros Passos).

CARVALHO, M. C. A. Participação social no Brasil hoje. São Paulo: Instituto Pólis, 1997. (Pólis Papers, n. 2). Disponível em:<http://www.polis.org.br/obras/arquivo_169.pdf>. Acesso em: 12jun. 2013.

CAVALCANTE, L.O.H. **Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de

Janeiro, v. 18, n. 68, p. 549-564, jul./set. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n68/08.pdf>. Acesso em 13/08/2012.

CERRONI, Umberto. Existe uma Ciência Política marxista? In: BOBBIO, Norberto. et.al. **O marxismo e o Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

COLLIN, Denis. **Compreender Marx**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2008

CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 1.,1998, Luziânia,GO. **Relatório...** Luziânia: Universidade de Brasília, 1998

CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2, ago. 2004, Luziânia. Por uma política pública de educação do campo: texto base. Luziânia: Universidade de Brasília, 2004.

COUTINHO, Carlos Nelson. Marxismo e política: a dualidade de poderes e outros ensaios. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

Capa. In: : MONTAÑO, C. **Terceiro Setor e a questão social: crítica ao setor emergente de intervenção social**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CUNHA, Luis Antônio. Educação, Estado e Democracia no Brasil.São Paulo: Cortez, , 1991, (Coleção Biblioteca de educação. Série 1. Escola; v.17)

DANTAS, Gisele K. G. **Representações sociais sobre a escola pública paulista: do fórum "a escola dos nossos sonhos" ao pesadelo do "plano estadual de educação"**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita", campus Marília, Marília. 2008.

DECRETO LEI 21833/83 de 28 de dezembro de 1983. Disponível em: <http://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/197453/decreto-21833-83> Acesso em: 10/12/2013

DEMARTINI, Zélia B. F. Educação rural: retomando algumas questões. Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 20, n. 36, p. 185-179, 2011.

DIAS, Edmundo. Fernandes.. **Reestruturação produtiva: forma atual da luta de classes**,2001 Disponível em : http://revistaoutubro.com.br/edicoes/01/out01,2001_03.pdf). Acesso em 12 mar 2011

DI PIERRO, Maria Clara; ANDRADE, Márcia Regina. **Escolarização em Assentamentos no Estado de São Paulo: Uma Análise da Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária 2004**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n.41, p.246 -391, Maio/Agosto. 2009

DI PIERRO, Maria Clara. As Políticas Públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil no período de 1995-1999. Tese de Doutorado. Orientador Sérgio Haddad. São Paulo: PUC, 2000

DUARTE, Adriana. O processo de reestruturação capitalista, a “modernização” do Estado brasileiro e as políticas educacionais dos anos de 1990. Cadernos de Educação FAE/UFPEL, Pelotas (RS) [25]: 53-78, julho/dezembro, 2005.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993.

ENGELS, F.. **A origem da família, da propriedade e do Estado**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

ENGELS, Friedrich. A origem da família, da propriedade privada e do Estado. 2ª ed. Rio de Janeiro:Vitória, 1964. [trad. ed. de 1953 em espanhol, do Inst. Marx-Engels-Lênin].

FALEIROS, V. de P. A política social do Estado Capitalista: as funções da Previdência e Assistência social. 8ª Ed. São Paulo, Cortez, 2000.

FERNANDES, Florestan. Prefácio In: LENIN, V.I. O Estado e a Revolução. O que ensina o marxismo sobre o Estado e o papel do proletariado na revolução.[tradução revista por Aristides Lobo] – 1 ed. São Paulo: Expressão Popular.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, M.G; CALDART, R.S.; MOLINA, M.C. *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FILGUEIRAS L. A. M. Reestruturação Produtiva, Globalização e Neoliberalismo: capitalismo e exclusão social neste final de século. In: V Encontro Nacional da Associação Brasileira de Estudos do Trabalho/ABET, 1997, Rio de Janeiro. Anais do V Encontro da Associação Brasileira de Estudos do Trabalho. Rio de Janeiro, 1997. Disponível em : <http://www.cefetsp.br/edu/eso/globalizacao/neoglobliberalismo.pdf>. Acesso 12 fev 2011

FONEC - Fórum Nacional de Educação do Campo Carta de criação do Fórum Nacional de Educação do Campo, 2010. Disponível em: <http://educampoparaense.org/site/media/Carta%20de%20cria%C3%A7%C3%A3o%20do%20FNEC.pdf> Acesso em:28/out/2013

_____. **Notas para análise do momento atual da Educação do Campo.** Seminário Nacional – BSB, 15 a 17 de agosto 2012.

FRADE, Carolina da Silva, **Liberalismo e (neo)liberalismo:** um breve balanço necessário. V ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA 11, 12, 13 E 14 de abril de 2011 – UFSC – Florianópolis – SC - Brasil

FRIEDMAN, M.. **Capitalismo e liberdade.** 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva.** Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 4ªed. São Paulo: Cortez, 1993.

GENTILI, P.. Neoliberalismo e Educação: Manual do Usuário. In: GENTILI, P, SILVA, T.T. (org.) **Escola S.A.** – quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo, Brasília: CNTE, 1996.

GRAMSCI, A. Maquiavel, a Política e o Estado Moderno. 2ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976

_____. Cadernos do Cárcere (6 vls). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999 – 2002.

GRZYBOWSKI, C. Cidadania Encurralada, Democracia Viva, nº 23 Agosto/setembro, 2004.

HARVEY, D. A produção Capitalista do Espaço – 2ª Ed. São Paulo: Annablume, 2006. (coleção geografia e Adjacências) 252 p.

HAYEK, F. **Os fundamentos da liberdade.** Brasília: Editora da UNB; São Paulo: Visão, 1983.

HIDALGO, Angela M. ; MIKOLAICZYK, Fernanda de A. Análise da implementação de políticas públicas para a educação do campo a partir do programa territórios da cidadania e do programa projovem campo – saberes da terra. X ANPED Sul- Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/711/120> Acesso em: 11/10/2013

HIRSH, Joachim. Teoria Materialista de Estado: processos de transformação do sistema capitalista de Estado. Trad. Luciano Cavini. Rio de Janeiro: Revan, 2010

- HOBBSAWN, E.J. Era dos Extremos: O breve século 1914- 1991. Rio de Janeiro: Cia das Letras, 1995.
- HÖFLING E. M. **Estado e Políticas (Públicas) Sociais**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001
- IANNI, Octavio. (Org.) Introdução. In: *Karl Marx: Sociologia*. [coletânea] 2ª ed. São Paulo: Ática, 1980. p. 07-42.
- IBGE, Censo 2000. Disponível em: < HTTP: WWW.ibge.gov.br/censo2000. Acesso em 21/11/2013
- IBGE, Síntese dos indicadores sociais 2010. Disponível em : http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicisociais2010/SIS_2010.pdf. Acesso em 14/11/2013
- KERBAUY, L.M. Escola-padrão: uma experiência em processo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília, Marília. 1994
- KOLLING, Edgar Jorge , NÉRY, Irmão . MOLINA, Mônica Castagna. (orgs.). **Por uma educação básica do campo(livro 1)**. Brasília: UNB, 1999.
- KUENZER Acácia,. **Ensino de 2º grau: O trabalho como princípio educativo**. 3edª. São Paulo: Cortez, 1997.
- LEITE, S. C. Escola rural: urbanização e políticas educacionais. 2. ed. São Paulo: Cortez,1999.
- LENIN, V. I. **O Estado e a Revolução**. São Paulo: Hucitec,1987.
- LIMA, A. B. de. **Estado, Educação e Controle Social**: introduzindo o tema. IN:FRANÇA, R. de (org.). Educação e Trabalho: políticas públicas e a formação para o trabalho. Campinas,SP: Editora Alínea, 2010.
- LIMA, Paulo Gomes. Estado, políticas educacionais e escola no Brasil. In: ANAIS DO XV ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, Belo Horizonte, 2010
- LOCKE, John. Dois tratados sobre o governo. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- MARONEZE. LF. Z. & LARA, A. M. de B. **A política educacional brasileira pós 1990: novas configurações a partir da política neoliberal de Estado**. Anais do IX Congresso

Nacional de Educação EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 26 a 29 de Outubro de 2009 – PUCPR. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3126_1394.pdf. Acesso em: 26 set. 2011.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. A Ideologia Alemã. Trad. José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: HUCITEC, 1989.

A ideologia alemã. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1991

MARX, K.; ENGELS, F. Manifesto do partido comunista. Coleção a obra-prima de cada autor. Tradução de Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2000.

Manifesto do Partido Comunista. In: LASKI, Harold. O Manifesto Comunista de 1848. Rio de Janeiro: Zahar, 1967

MEDEIROS, Lucineide Barros. **Parceria e dissenso na educação do campo: marcas e desafios na luta do MST**. Tese de doutorado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, 2010

MILIBAND, Ralph. **Marxismo e política**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

MOLINA, M. C. e TAFAREEL, C.Z. **Política Educacional e Educação do Campo**. In: **Dicionário da Educação do campo**. Org. CALDART, R. S. et alli. Rj, SP: Escola Politécnica de Saude Joaquim Venâncio,. Expressão Popular, 2012.

MOLINA, Mônica C.; FERNANDES, Bernardo M. O Campo da Educação do Campo. In: PorUma Educação do Campo, v. 1, p. 53-90, 2004.

MOLINA, M. C. e TAFAREEL, C.Z. **Política Educacional e Educação do Campo**. In: **Dicionário da Educação do campo**. Org. CALDART, R. S. et alli. Rj, SP: Escola Politécnica de Saude Joaquim Venâncio,. Expressão Popular, 2012.

MOMMA, A. M. & CARDOSO, L. D. & BRYAN, N. A. P.. **Política Públicas: para quem e para que projeto político-social?** IN: LIMA, Eneide Maria Moreira de...et al.(orgs). **Políticas Públicas de educação –saúde: reflexões, diálogos e práticas**, 2009.

MONTAÑO, C. **Terceiro Setor e a questão social: crítica ao setor emergente de intervenção social**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MUNARIM, Antônio. *Movimento Nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção*. In: 31ª Reunião Anual da ANPED. GT 3 – Movimentos Sociais e Educação.

Caxambu, MG: ANPED, 2008. Disponível no site: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT03-4244--Int.pdf>. Acesso: 25/11/2011.

MUNARIM, Antônio e LOCKS, Geraldo A. **Educação do Campo**: contexto e desafios desta política pública. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, **15**(1): 77-89, 2012. Disponível em <http://www.uepg.br/olhardeprofessor> Acesso em: 26/12/2013

NASCIMENTO, Claudemiro G. Educação do Campo e Políticas Públicas para além do capital: Hegemonias em disputas. Tese (doutorado)- Universidade de Brasília –, Programa de Pós-Graduação em Educação. Brasília, 2009.

REIS, Neila da Silva Sobre o PRONERA e Educação do Campo. XXI EPENN, Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste Período: 10 a 13 de novembro de 2013. UFPE. Disponível em: http://www.epenn2013.com.br/Comunicacoes/GT05-Estado-e-Pol%C3%ADtica-Educacional-EXCEDENTES/GT05_SOBRE_O_PRONERA.pdf Acesso: 18/Nov/2013.

NETTO, José Paulo. Marxismo impenitente: Contribuição à história das ideias marxistas. São Paulo: Cortez, 2004.

NEVES, L. M. W. A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

OLIVEIRA, Fábio de. Política e Estado no pensamento marxista. 2010. Disponível em: <https://www.google.com.br/#q=POL%C3%8DTICA+E+ESTADO+NO+PENSAMENTO+MARXISTA> Acesso em: 21/jun/2012

OLIVEIRA, Dalila. Andrade. **Política educacional nos anos 1990**: educação básica e empregabilidade. In: DOURADO, Luiz F.; PARO, Vitor (orgs.) *Políticas públicas e educação básica*. São Paulo, Xamã, 2001.

_____. **Das políticas de governo a política de Estado**: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011.

_____. **As políticas educacionais no governo Lula**: rupturas e permanências., RBP AE v. 25, n. 2, p. 197-209, maio/ago. 2009.

OLIVEIRA, Marcos Antonio. **As bases filosóficas e epistemológicas de alguns projetos de Educação do campo**: do pretendido marxismo à aproximação ao Ecletismo pós-moderno. 2008. 481 p. Doutorado em educação - Universidade Federal do Paraná, Curitiba-Pr.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

PEREIRA, Larissa Dalmer. **Políticas Públicas de Assistência Social: avanços, limites e desafios**. Disponível em: <http://www.cpihts.com/PDF02/Larissa%20Dahmer%20Pereira.pdf>, Acesso em 25/01/2011

PEREIRA, Maria A. F. Crise da educação brasileira: problema da educação rural (São Paulo, década de 1930). *Revista História da Educação*, Porto Alegre, v.15, n.35, p. 74-99, 2011.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PINTO, J.M.R. **Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002)**. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 23, n.80, p. 109-136, set 2002. Popular, 2004.

POULANTZAS, N. **Poder político e classes sociais**. São Paulo: Martins Fontes, 1977. Referências

REICHELT, Helmut. Sobre a teoria do Estado nos primeiros escritos de Marx e Engels. In: REICHELT, Helmut et. al. **A Teoria do Estado: materiais para a reconstrução da teoria marxista do Estado**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990

ROCHA, I. L. **As políticas públicas para o ensino fundamental obrigatório em tempos de neoliberalismo. Anais do V Encontro brasileiro de educação e marxismo marxismo, educação e emancipação humana 11, 12, 13 E 14 de abril de 2011 – UFSC – Florianópolis – SC – Brasil**. Disponível em: http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo_02/e02a_t005.pdf. Acesso em: 25/01/2012

ROSEMBERG Fúlvia Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 115, março/ 2002.

SADER, Emir **Estado e democracia: os dilemas do socialismo na virada do século**. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo II. Que Estado para que democracia?** Petrópolis: RJ, Vozes, 1999.

_____. **O assalto ao céu**. In: Margem Esquerda. Ensaio marxista n. 11, São Paulo: Boitempo, maio 2008, p. 38-42.

SANTOS, Cláudio Eduardo Felix dos. **Relativismo e Escolanovismo na formação do educador: uma análise Histórico-Crítica da Licenciatura em Educação do Campo**. Tese (Doutorado)– PPGE/ / Universidade Federal da Bahia, 2011

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**:. teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 33. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

Mesa redonda: A Pedagogia Histórico-crítica na Educação do Campo. In: II Seminário Nacional de Estudos e pesquisas sobre Educação do Campo - GEPEC/UFSCar, 2013.

. **O plano de desenvolvimento da educação**: análise do projeto do MEC. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>

SECCHIM, D.N. & PETTENE H.O **papel o Estado na materialização das Políticas Sociais**. UNIVEM (Faculdade de Nova Venécia), 2008 Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/97616636/O-PAPEL-DO-ESTADO-NA-MATERIALIZACAO-DAS-POLITICAS-SOCIAIS>. Acesso em: 03/mar/2011.

SEMERARO, G. Gramsci e os novos embates da filosofia da práxis. Aparecida: Ideias & Letras, 2006.

SHIROMA, Eneida, MORAES, Maria Célia M. de, EVANGELISTA, Olinda. Política Educacional Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p.427-446, jul./dez.2005.

SILVA, I.G.Democracia e Participação na “Reforma” do Estado. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões da Nossa Época;103)

SILVA, J.A. & LARA, A.M.B. **A reforma do estado e a política educacional brasileira na década de 1990**:. VI Swminário do Trabalho, 2008, Marília. Vi Seminário do Trabalho: Trabalho, Economia e Educação no Século XXI. Marília: UNESP/Marília, 2008. v. 01. p. 01-14. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/janialvessilvaangelamaralara.pdf> Acesso em 21/11/2011.

SILVA, Maria Euzimar Berenice Rego. O Estado em Marx e a teoria ampliada do estado em Gramsci, 1999. Acesso em: www.unicamp.br/cemarx/ANAIS%20IV%20COLOQUIO/.../gt2m5c5.pdf...

SILVA, Viviane C. da. **Políticas de Educação do Campo**: a quem interessa?, 2011 Disponível em: <http://betara.ufscar.br:8080/eventos/semgepec/trabalhos/eixo-1/viviane-silva> . Acesso em: 13/04/2013

- SILVA, Edilaine C. Teoria do capital humano e os objetivos educacionais contemporâneos. Anais do VII Seminário Rede de Estudos do Trabalho, 2010. Extraído de http://www.estudosdotrabalho.org/anais-vii-7-seminario-trabalho-ret-2010/edilaine_cristina_da_silva_teor%C3%ADa_do_capital_humano_e_os_objetivos_educacionais_contempor%C3%A2neos.pdf
- SOARES, L.T. PREFÁCIO . IN: MONTAÑO, C. **Terceiro Setor e a questão social**: crítica ao setor emergente de intervenção social. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- SOARES, M.C.C, **Banco Mundial**: políticas e reformas. IN:TOMMASI, L.DE, WARDE,M.J., HADDAD, S., **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**, 3 ed.São Paulo: Cortez, 2000
- SOUZA, L. M. **Estado e Políticas Públicas Educacionais**: reflexões sobre as teses neoliberais. IN: FRANÇA, R. de (org.). Educação e Trabalho: políticas públicas e a formação para o trabalho. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.
- SOUZA, M.M. de. **IMPERIALISMO E EDUCAÇÃO DO CAMPO**: uma análise das políticas educacionais no Estado de Rondônia a partir de 1990. Tese (doutorado)- Universidade Estadual Paulista –, Programa de Pós-Graduação em Educação. Araraquara, 2010.
- SOUZA, Donaldo Bello de & FARIA Lia Ciomar Macedo de **Reforma do Estado, Descentralização e Municipalização do Ensino no Brasil**: A Gestão Política dos Sistemas Públicos de Ensino Pós-LDB 9.394/96. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.12, n.45, p. 925-944, out./dez. 2004
- SOUZA, Maria Antônia. A Pesquisa em Educação e Movimentos Sociais do Campo. In: 31ª Reunião Anual da ANPED. GT 3 –Movimentos Sociais e Educação. Caxambu, MG: ANPED, 2008. Disponível no site: [http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT03-4765 Int.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT03-4765%20Int.pdf). Acesso: 20/10/2013
- STEFANINI, Deborah Maria. **O Programa Escola Ativa no Estado de São Paulo**: implantação de uma política pública para escolas multisseriadas do campo. In: Anais do VI Encontro Iberoamericano de Educação, Araraquara-SP: Universidade Estadual Paulista e Universidad Alcalá de Henares, 2011.
- VENDRAMINI, Célia Regina. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. Cadernos CEDES, volume 27, número 72, p. 121-135; Campinas: 2007

XAVIER NETO, Lauro Pires. Projeto Histórico Socialista e a escola do MST: Possibilidade-Realidade frente ao Projeto Histórico Capitalista. Dissertação Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. 2005.

WAIZBORT, L.. Classe social, Estado e ideologia. **Tempo Social**, v. 10, n. 1, pp. 65-81, maio, 1998.

YAZBEK, M. C. **Estado e políticas sociais**. *Praia Vermelha*, Rio de Janeiro, UFRJ, v. 18, n. 1, 2008. Disponível em: <<http://www.ess.ufrj.br/ejornal/index.php/praiavermelha/article/view/39/24>>. Acesso em: 18 ago. 2010.

ZANELLA, José Luiz. A educação escolar do campo à luz do materialismo histórico. In. ALMEIDA, Benedita de; ANTONIO, Clésio Acilino (Org.). **Educação no Campo**: um projeto de formação de educadores em debate. Cascavel: EDUNIOSTE, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTAS AOS PROFESSORES

- 1-O município possui alguma política educacional específica para o campo? Se sim, quais?
- 2 Você já participou de seminários e/ou fóruns que permitissem a discussão no município sobre educação do campo?
- 3- Você recebe uma formação específica para atuar nas escolas do campo?
- 4-Você conhece a legislação específica - Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo?
- 5-- Existe um currículo ou proposta pedagógica específica para as escolas do campo do município?
- 6-- Há envolvimento da comunidade nas escolas do campo?
- 7- Em sua opinião o que mudou na educação do campo no município a partir das políticas do MEC?
- 6- Como você vê a participação dos movimentos sociais na construção das políticas públicas de educação do campo?
- 7- Quais perspectivas e desafios futuros você divisa para a Educação do campo no município?
- 8-Em sua opinião deve haver uma Educação específica para o campo?

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTAS AOS SECRETÁRIOS MUNICIPAIS

- 1- O município possui alguma política educacional específica para o campo? Se sim, quais?
- 2- Foram realizados seminários e/ou fóruns que permitissem a discussão no município sobre educação do campo?
- 3-Quais os desafios enfrentados para a efetiva implantação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo aqui no município?
- 4- Existe alguma política específica de formação de professores que atuam nas escolas do campo?
- 5-- Existe um currículo ou proposta pedagógica específica para as escolas do campo do município?
- 6-- Há envolvimento da comunidade nas escolas do campo?
- 7-Houve alguma mudança na educação do campo no município a partir das políticas do MEC?
- 8-Existe parceria com o poder público estadual em projetos ou ações voltadas especificamente para a educação do campo no município?
- 9-Como você vê a participação dos movimentos sociais na construção das políticas públicas de educação do campo?
- 10-Quais perspectivas e desafios futuros você aponta para a Educação do campo no município?
- 11-Em sua opinião deve haver uma Educação específica para o campo?

APÊNDICE C

ROTEIRO DE ENTREVISTAS AOS COORDENADORES MUNICIPAIS

- 1-O município possui alguma política educacional específica para o campo?
- 2-Foram realizados seminários e/ou fóruns que permitissem a discussão no município sobre educação do campo?
- 3- Existe alguma política específica de formação de professores que atuam nas escolas do campo?
- 4- Existe um currículo ou proposta pedagógica específica para as escolas do campo do município?
- 5- Há envolvimento da comunidade nas escolas do campo?
- 6-Quais os desafios enfrentados para a implantação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo no município?
- 7- O que mudou na educação do campo no município a partir das políticas do MEC?
- 8- Existe parceria com o poder público estadual em projetos ou ações voltadas especificamente para a educação do campo no município?
- 9- Como você vê a participação dos movimentos sociais na construção das políticas públicas de educação do campo?
- 9- Quais perspectivas e desafios futuros você aponta para a Educação do campo do município?
- 10-Em sua opinião deve haver uma Educação específica para o campo?

APÊNDICE D

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO: IMPACTOS, REPERCUSSÕES E PERSPECTIVAS. A pesquisa tem por objetivo articular uma análise crítica das políticas públicas para a educação do campo, a fim de: identificar os avanços consolidados com as políticas educacionais para o campo; os impactos e repercussões na vida de homens e mulheres trabalhadores/as do campo a partir das experiências e propostas oficiais; Comparar as bases filosóficas e políticas de educação para o campo presentes nas propostas oficiais, identificando avanços, abrangências e limitações; apontar perspectivas futuras diante do quadro político e do contexto social e histórico atual.

Você foi selecionado por seu envolvimento com a educação no campo e sua participação não é obrigatória.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a questões com perguntas abertas, acerca da educação do campo do município em que atua profissionalmente. Asseguramos que a sua participação nesta pesquisa não acarretará desconforto ou qualquer tipo de risco físico, psicológico, social ou material.

O acompanhamento da pesquisa será feito pelo pesquisador responsável, Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto do Departamento de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos- UFSCar. O pesquisador responsável se dispõe a prestar quaisquer esclarecimentos quanto à pesquisa, antes ou durante sua realização.

Você pode recusar-se a participar desta pesquisa ou reiterar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

Fica garantido o sigilo e sua privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. A identificação dos municípios será usada apenas para quantificação, o que garante o sigilo das informações prestadas. Os dados fornecidos serão utilizados apenas para fins desta pesquisa. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço

do pesquisador responsável, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto

Departamento Educação e Ciências Humanas- CECH da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235- CEP 13.565-905- São Carlos- SP- Fone (16) 3351- 8934

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.
